



Telma Isabel Rosa
Carromeu

**O Trabalho Cooperativo como
contexto facilitador de
Aprendizagens**

Relatório da Componente de Investigação da
Unidade Curricular Estágio IV do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do
Ensino Básico
Relatório do Projeto de Investigação

Orientador: Professor Doutor Jorge Pinto

Dezembro de 2017

Aprender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser Com-os-Outros.

(António Vaz Pinto, cit. por Cochito, 2004. p. 13)

Agradecimentos

É fundamental agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo do meu percurso académico.

Primeiramente tenho de agradecer aos meus pais, sem dúvida alguma, o meu grande alicerce, foram eles que me incentivaram e motivaram a concluir este curso.

Quero, também agradecer à minha irmã, por todo o apoio e incentivo, mas acima de tudo por acreditar sempre em mim e nunca me deixar desistir.

À minha sobrinha, Beatriz e ao meu primo, Afonso quero fazer um agradecimento muito especial, pois foram eles que me proporcionaram os momentos mais descontraídos, de brincadeira pura. Não posso deixar de agradecer à minha restante família, que teve sempre ao meu lado.

Importa agradecer, também às minhas colegas de curso, fundamentais em todo o percurso que fiz até aqui. Primeiramente à Tahcin, que foi sem dúvida alguma, uma amiga que fiz neste curso, com ela partilhei muitos momentos, aprendi e cresci quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Quero agradecer, também à Cristina, pela paciência, apoio, incentivo que disponibilizou durante todas as aulas e também durante a elaboração deste projeto. À Sara, que sempre me transmitiu uma dose de positivismo muito interessante e que muitas vezes me fez pensar de forma diferente. À Vanessa, que apesar de não ter seguido o mesmo mestrado que eu, esteve sempre presente ajudando-me no que era necessário.

Agradecer também às minhas amigas de infância, Nádia, Carina, Diana, Daniela e Rita que sempre me apoiaram.

Um agradecimento muito especial, também ao professor doutor Jorge Pinto pela partilha de conhecimentos e também pelo tempo que dispensou para me orientar e apoiar na elaboração deste projeto.

Por fim, quero agradecer às professoras cooperantes e aos alunos, intervenientes nos estágios, que foram fundamentais para a realização desta investigação.

Este projeto é o resultado da contribuição de todos,

Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório do projeto de investigação apresenta um estudo desenvolvido em contexto de estágio, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente numa turma de 3.º ano do Ensino Básico.

O princípio orientador desta investigação passava por perceber os principais efeitos da implementação da metodologia de trabalho cooperativo numa turma onde a experiência face a esta metodologia era bastante escassa. Procurava-se, por um lado, compreender os momentos de interação entre os alunos, ou seja, constatar que tipo de interações se estabeleciam e qual era a sua natureza, por outro lado perceber se o trabalho cooperativo contribuía para a aquisição de aprendizagens.

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa, adotando uma metodologia próxima da investigação-ação. A recolha de dados foi feita, essencialmente, através da observação, inquéritos e análise documental.

A análise dos resultados obtidos indicam que o trabalho cooperativo contribui para o desenvolvimento de aprendizagens, na medida em que cria um contexto favorável a um trabalho de cooperação entre os alunos. Contudo, os resultados levam-nos, ainda, a perceber que as dinâmicas de grupo influenciam claramente o atingir de objetivos, ou seja dinâmicas cooperativas levam ao alcance de objetivos de forma mais efetiva.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, 1ºciclo do Ensino Básico, Ensino e Aprendizagem.

Abstract

This present research reports a study developed in the context of an internship, in primary education, more precisely on a 3th year class.

The guiding theory of this research was to understand the main effects of the implementation for cooperative work methodology in a group where the experience with this methodology was very scarce. On one hand, the aim was to understand the moments of interaction between the students, that is, to verify what kind of interactions were established and what their nature was, on the other hand to see wether cooperative work contributed to the acquisition of learning.

This study took place through a qualitative approach, adopting a methodology of investigation-action. The data was collected essentially through observation, inquiries and documentary analysis.

The analysis of the results indicates that the cooperative work contributes to the development of learning, in a way that it creates a favorable environment for students to grow confidently. Therefore, the results show that group dynamic clearly influences the achievement of objectives, that is, cooperative work leads to the achievement of objectives more efficiently.

Keywords: Cooperative Learning; Primary Education; Teaching and learning.

Índice

Capítulo I- Introdução	9
Capítulo II- Quadro Teórico de Referência	13
1.História da Aprendizagem Cooperativa	13
2.A aprendizagem Cooperativa e o papel pedagógico das interações sociais no ensino e aprendizagem	16
3.Conceito e Caracterização da Aprendizagem Cooperativa	18
4.A organização social na sala de aula: cooperativa, competitiva e individual	22
5.Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa	23
6.O papel do professor no trabalho cooperativo	25
Capítulo III- Metodologia	27
1.Identificação e justificação da abordagem e do método adotado	27
1.1.Tipo de Investigação: Investigação-Ação	28
2.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	30
3.Análise de dados	36
4.Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção	37
5.Contexto de desenvolvimento do projeto	39
Capítulo IV- A Intervenção: apresentação e análise dos dados	42
1.Os hábitos de trabalho em grupo	42
2. Análise das tarefas	46
2.1. Descrição e Análise – Jogo “Quem quer ser Milionário?”	47
2.2. Descrição e Análise – “História nas cartas”	57
2.3. Descrição e Análise – “Animais em vias de Extinção”	64
2.4. Descrição e Análise – “Que parte da planta comemos?” – (Tabela para preenchimento sobre plantas comestíveis)	75
2.5.Evolução dos alunos ao longo das tarefas	80
2.6. Comparação das tarefas	82
3.O trabalho cooperativo na perspetiva dos alunos	84
4.O papel do professor no trabalho cooperativo	87
5.A concluir	89
Capítulo V- Considerações finais	90
Referências Bibliográficas	95
Apêndices	98
Apêndice 1- Grelha de observação	98

Apêndice 2- Primeiro Inquérito por questionário	99
Apêndice 3- Questionário de autoavaliação	101
Apêndice 4- Guião da entrevista	102
Apêndice 5- Transcrição das entrevistas	103
Apêndice 6- Transcrição do Inquérito por questionário	105
Apêndice 7- Análise dos inquéritos por questionário (categorias)	108
Apêndice 8- Guião orientador da tarefa “História nas cartas” par C e A	110
Apêndice 9- “História nas cartas” Texto criado pelo par C e A	111
Apêndice 10- Guião orientador da tarefa “História nas cartas” par AR e MR	112
Apêndice 11- “História nas cartas” Texto criado pelo par AR e MR	113
Apêndice 12- Trabalho de Projeto, grupo C, OL, LU, FA (fotografias)	114
Apêndice 13- Guião orientador do Trabalho de Projeto, grupo C, OL, LU, FA	115
Apêndice 14- Guião orientador do Trabalho de Projeto, grupo: MR, MA, AR, P ...	116
Apêndice 15- Trabalho de Projeto, grupo MR, MA, AR, P	117
Apêndice 16- Tabela “Que parte da planta comemos?” par C e A	119
Apêndice 17- Tabela “Que parte da planta comemos?” par AR e MR	119

Índice de quadros

Quadro 1- Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	31
Quadro 2- Procedimentos de Intervenção	39
Quadro 3- Composição dos primeiros pares/grupos.....	44
Quadro 4-Composição dos pares/grupos de trabalho	46
Quadro 5- Questionário de autoavaliação (grupo 1).....	52
Quadro 6-Grelha de observação (grupo 1).....	52
Quadro 7- Questionário de autoavaliação (grupo 2).....	56
Quadro 8- Grelha de observação (grupo 2).....	56
Quadro 9-Questionário de autoavaliação (par 1).....	60
Quadro 10- Grelha de observação (par 1)	60
Quadro 11- Questionário de autoavaliação (par 2).....	63
Quadro 12- Grelha de observação (par 2)	63
Quadro 13- Questionário de autoavaliação (grupo 1).....	69
Quadro 14- Grelha de observação (grupo 1)	70
Quadro 15- Questionário de autoavaliação (grupo 2).....	73
Quadro 16- Grelha de observação (grupo 2)	74
Quadro 17- Questionário de autoavaliação (par 1).....	77
Quadro 18-Grelha de observação (par1).....	77
Quadro 19- Questionário de autoavaliação (par 2).....	79
Quadro 20- Grelha de observação (par 2)	80

Capítulo I- Introdução

Atualmente a escola continua a ser uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela atividade cooperativa, privilegiando ao invés uma metodologia tradicional, que conduz à competição e ao individualismo entre os alunos (Lopes e Silva, 2009), onde o professor é o centro e os alunos são meros recetores de informação e onde não existe uma preparação efetiva para os desafios e exigências da atual sociedade em que vivemos.

Contudo, e apesar desta realidade vivenciada em muitas escolas, os vários estudos efetuados ao longo dos anos foram demonstrando que a aprendizagem cooperativa é uma excelente alternativa a situações individualistas e competitivas, na medida em que apresenta potencialidades cruciais no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas a par da realização de aprendizagens sociais essenciais para o futuro.

Durante o meu estágio em 1.º ciclo, com uma turma de 1º ano, experienciei o que a maioria das escolas ainda não proporciona aos seus alunos, a aposta numa metodologia de trabalho cooperativo, enquanto estratégia de ensino. Esta situação despoletou em mim o interesse face a esta metodologia, uma vez que presenciei o desenvolvimento de atividades cooperativas, onde a própria sala de aula era o retrato disso mesmo, encontrando-se organizada por grupos, o que de alguma forma desencadeava e incentivava este tipo de trabalho.

Assim, comecei também a planificar tarefas que permitissem o trabalho cooperativo e fui constatando com o desenrolar das aulas que inicialmente os alunos, como é natural, sentiam algumas dificuldades em tomar decisões em conjunto, em partilhar e aceitar ideias diferentes, em ajudarem-se mutuamente, no fundo em trabalhar em conjunto e com um objetivo comum. Um exemplo significativo disto mesmo era a dificuldade em partilhar uma simples folha de papel.

No entanto com o decorrer do tempo estes aspetos foram-se invertendo e os alunos começaram a tornar-se cada vez mais tolerantes, a ter mais capacidades em partilhar, em aceitar, etc... Durante este processo de adaptação ao trabalho cooperativo, comecei a aperceber-me da riqueza desta metodologia, uma vez que proporcionava vários aspetos positivos como, a construção de atitudes como a entreaajuda, a cooperação, socialização, comunicação, tolerância, entre outros. Permitia também a partilha de conhecimentos, onde os alunos com mais conhecimentos auxiliavam os alunos com

mais dificuldades, trazendo assim contributos bastante frutuoso ao nível da aprendizagem, tanto para quem ensina como para quem aprende.

Vários autores, como Bessa e Fontaine (2002) debruçam-se sobre esta metodologia de trabalho e realçam o facto da aprendizagem cooperativa ser benéfica para a maioria dos alunos, sendo que “um indivíduo só poderá ser bem sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação puramente cooperativa, encontramos uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objetivos dos diferentes participantes” (p. 125).

Niza (1998) reforça esta mesma ideia quando afirma que cada elemento do grupo só pode atingir os seus objetivos se cada um dos outros elementos tiver atingido também (p.80).

Tendo por base os autores referidos anteriormente, constatamos que uma estrutura cooperativa promove um trabalho em conjunto, onde existe uma partilha permanente, um feedback recíproco e descobertas mútuas contantes, onde cada membro é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas.

Face ao facto de ter vivido e desenvolvido esta metodologia em sala de aula e ter verificado os benefícios que esta traz ao nível do ensino-aprendizagem, considerei que fazia todo o sentido continuar a aprofundá-la, mas desta vez num novo contexto, numa turma de 3.º ano.

Contudo, neste novo contexto os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, aliás é visível através da seguinte afirmação da professora cooperante: *“Eles não trabalham muito bem juntos, são muito egocêntricos, sabes... E depois existem muitos líderes nesta turma, portanto não opto muito por esta metodologia”*. Além disso, a própria disposição da sala era diferente da sala de 1º ano, não incentivando, também, este tipo de trabalho.

Sendo assim, neste novo contexto privilegiava-se, o que a maioria das escolas ainda privilegia, a aprendizagem individual, ou seja, uma aprendizagem onde os objetivos a atingir são independentes dos esforços dos outros alunos, e uma aprendizagem com base na competição, onde “um indivíduo só atinge os seus objetivos quando o outro o não atingir” (Niza, 1998, p.80).

No entanto e apesar de me deparar com uma “nova realidade”, onde esta metodologia não era uma constante, considerei que não podia deixar de explorá-la, antes pelo contrário, deveria sim tentar perceber os efeitos desta metodologia numa sala onde não existia experiência em trabalhar em grupo, portanto por um lado procurei compreender os momentos de interação entre os alunos, ou seja constatar que tipo de interações se estabeleciam e a qual era a sua natureza, por outro lado perceber se o trabalho cooperativo contribuía para a aquisição de aprendizagens. Sendo assim o meu foco era através da implementação do trabalho cooperativo passar da competição à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumentando a interação dos alunos, as competências sociais e o desempenho escolar (Sanches, 2005, p.134).

Tendo por base o que referi acima e considerando que a cooperação é uma das competências presente no Currículo Nacional do Ensino Básico, optei por selecionar para explorar no projeto de investigação, no âmbito do estágio IV, o trabalho cooperativo, procurando perceber:

“De que modo o trabalho cooperativo pode potenciar o desenvolvimento de aprendizagens?”

Além da questão orientadora, coloquei as seguintes subquestões:

-“Qual o comportamento dos alunos perante esta metodologia?”

-“Quais as tarefas mais adequadas para promover esta metodologia de trabalho?”

No que diz respeito à estrutura do relatório do projeto de investigação, este encontra-se subdividido em cinco capítulos:

1) Introdução, onde apresento as motivações para o tema em estudo, a questão orientadora e ainda as finalidades e intencionalidades do projeto.

2) Quadro Teórico de Referência, neste capítulo apresento a história da aprendizagem cooperativa, a perspetiva teórica de Vygostky face a esta metodologia, abordo as duas estruturas de aprendizagem, a competitiva e a individualista, os benefícios e desvantagens desta metodologia e reflito sobre o conceito de aprendizagem cooperativa e sobre o papel do professor nesta metodologia;

3) Metodologia, onde indico os métodos adotados para a investigação, os instrumentos e procedimentos utilizados para recolha e análise de dados e ainda uma breve caracterização do contexto onde decorreu a investigação em causa;

4) Apresentação e interpretação da intervenção, ou seja apresento os procedimentos desenvolvidos ao longo do projeto, uma análise e interpretação dos dados recolhidos.

5) Considerações finais, onde apresento as conclusões resultantes do estudo realizado, além disso efetuo uma reflexão onde evidencio as principais dificuldades, potencialidades e limitações existentes ao longo da investigação.

Por fim, indico as referências bibliográficas a que recorri para o desenvolvimento do relatório e ainda os apêndices.

Capítulo II- Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo irei abordar os aspetos teóricos que considero fundamentais no que diz respeito ao tema em estudo. Primeiramente, será apresentada uma breve referência à história da aprendizagem cooperativa, de modo a compreender a sua evolução, seguidamente será exposta a perspetiva teórica de Vygotsky face a esta metodologia. Torna-se, também, fundamental apresentar o conceito de aprendizagem cooperativa e de duas outras estruturas de aprendizagem, a competitiva e a individualista. Por fim, serão evidenciados os benefícios e desvantagens e ainda o papel do professor face a esta metodologia.

1.História da Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa não é uma inovação atual, ou seja as suas origens remontam a tempos muito antigos. Lopes e Silva (2009) referem que em documentos como a Bíblia e o Talmude aparecem referências explícitas à necessidade da colaboração entre as pessoas (p.7). Aliás estes autores fazem mesmo referência a uma passagem presente no antigo testamento, no livro Eclesiastes (séc. III) relativo à vida comum e à vida solitária, onde diz: “É melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas aí do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar! (...)” (Eclesiastes, 4,9-12, cit. por Lopes e Silva, 2009, p.7).

Se retrocedermos até 470 a.C - 390 a.C, deparamo-nos com um conhecido filósofo grego, Sócrates que de alguma forma já evidenciava ideias no que concerne à aprendizagem em grupos, pois fazia questão de ensinar os seus discípulos em pequenos grupos, sendo este o método a que recorria para transmitir os seus conhecimentos (Lopes e Silva, 2009, p. 7).

Contudo, as referências relativas ao método de aprendizagem em pequenos grupos continuaram a aparecer e entre os séculos XVIII e XIX, surgiram trabalhos como os de Andrew Bell, pedagogo britânico, que desenvolveu o método de ensino mútuo (tutoria entre pares) onde os alunos que sabiam mais tinham um papel preponderante, ensinar os que tinham mais dificuldades. Este método acaba por ser generalizado em Inglaterra devido aos trabalhos do pedagogo Joseph Lancaster, tendo sido introduzido nos Estados Unidos da América em 1806 (Lopes e Silva, 2009, p.8). Segundo Lopes e Silva (2009) este método acaba por ser introduzido em Portugal em 1815 pelas escolas militares de

primeiras letras, tendo sido adaptado ao ensino português por João Crisóstomo de Couto e Melo (p.8).

De destacar ainda os ideais do filósofo e pedagogo John Dewey que no final do século XIX, evidenciava como o ensino se deveria organizar tendo por base “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária” (Dewey, 2002, p.5 cit. por Cochito, 2004, p.20). Este pedagogo defendia a necessidade de o ensino assentar nos interesses reais da sociedade, ou seja a escola deveria retratar a vida e o trabalho onde tanto os alunos como professores, numa atividade partilhada, ensinam e aprendem em simultâneo (Lopes e Silva, 2009, p.9).

As propostas de Vygotsky foram, também excelentes contributos para o desenvolvimento das bases teóricas da aprendizagem cooperativa, uma vez que este autor atribuía à interação social um papel crucial na cognição, defendendo que todas as funções superiores resultam da relação entre os indivíduos e são social e culturalmente construídas (Cochito, 2004, p.21). Vygotsky defendia que só era possível atingir um nível mais elevado de desenvolvimento se houvesse lugar à cooperação entre pares ou ao apoio de um adulto, onde existisse um desafio e um questionamento constante (Cochito, 2004, p.21).

No entanto e apesar das recomendações à importância da aprendizagem cooperativa, esta foi sempre exceção no contexto de uma escola pública. Este desinteresse acentuou-se no final dos anos 30 do Século passado, sendo que em contrapartida persistiam o uso de metodologias individualistas e competitivas. Nesta mesma fase surgem algumas obras e estudos onde é apresentada uma comparação entre as duas formas de trabalho, competitiva e cooperativa.

De destacar a obra lançada por Julius Maller onde estudou a relação entre estas duas formas de trabalho e onde refere que a aposta numa metodologia competitiva dá ênfase ao rendimento individual fazendo com que o aluno se habitue a competir e a ver os seus colegas como competidores, proporcionando assim a necessidade de sobressair sobre os mesmos. Edward Lee Thorndike acaba também, por lançar uma obra “onde procura resolver definitivamente a questão de qual a metodologia que deve prevalecer, apresentando o facto de que duas cabeças pensam melhor do que uma” (Lopes e Silva, p.11, 2009).

Mais tarde, em 1949, Deutch explicita o seu pensamento sobre competição e cooperação, referindo que numa situação cooperativa só é possível alcançar os objetivos quando os outros também os alcançarem, além disso enfatiza que uma situação cooperativa é mais atrativa para os elementos de um grupo do que uma situação competitiva (Lopes e Silva, 2009, p.12).

Apesar do desenvolvimento de diversos estudos, até finais dos anos 60, início dos anos 70, a aprendizagem cooperativa não ocupou um lugar de evidência nos sistemas educativos, em contrapartida foram dominando as estruturas individualistas e competitivas (Bessa e Fontaine, 2002, p.124).

Contudo, importa frisar que embora o pensamento e a prática dominante privilegiasse uma pedagogia assente no individual e na competição, houve movimentos de pedagogias alternativas que defenderam e praticaram o contrário, nomeadamente em Portugal o Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM constituído em 1966 no sindicato Nacional de Professores (Niza, 1998, p.77) apostava em práticas inovadoras inspiradas na pedagogia de Freinet, práticas que tinham como base princípios democráticos e de educação inclusiva, ou seja, este movimento já apresentava ideias relacionados com o trabalho cooperativo e com uma organização democrática do trabalho nas escolas. De referir ainda que estes primeiros passos do MEM, coincidentes com a Ditadura que se vivia em Portugal, constituíram um investimento pedagógico para o que foi possível realizar ao longo das décadas seguintes.

Ainda assim e apesar dos estudos efetuados e do surgimento de movimentos alternativos, só a partir do início dos anos 70 é que a aprendizagem cooperativa teve o seu desenvolvimento pleno nos Estados Unidos da América, onde diversos investigadores como Johnson e Johnson, Elizabeth Cohen, Robert Slavin, desenvolveram estudos relativos à formação, desenvolvimento e avaliação de atividades em grupos, revelando a eficácia desta metodologia de aprendizagem. Tornando assim a aprendizagem em grupos como um conjunto de técnicas a utilizar consistentemente nas aulas (Freitas e Freitas, 2003 cit. por Andrade 2011, p.21).

Os trabalhos e investigações desenvolvidas ao longo do tempo sobre a cooperação como processo educativo tem revelado esta como a melhor estrutura social para a aquisição de competências, contrariando assim a tradição individualista e competitiva da organização

do trabalho na escola (Niza, 1998, p.83). Sendo, portanto, implementada em escolas de diferentes países.

2.A aprendizagem Cooperativa e o papel pedagógico das interações sociais no ensino e aprendizagem

São várias as teorias que sustentam a aprendizagem cooperativa, contudo considero pertinente destacar uma delas, a teoria psicológica do desenvolvimento de Lev Semynovitch Vygotsky, pois tal como referem Fontes e Freixo (2004) esta foi importantíssima na medida que serviu como referência para o desenvolvimento de investigação no âmbito da aprendizagem cooperativa (p.15).

Começando por abordar esta teoria é importante referir que Vygotsky assume “a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança” (Silva, A.,1994 e Pires, 2002, cit. por Fontes e Freixo, 2004, p.16). Para Vygotsky o conhecimento desenvolve-se na interação com os outros, ou seja, a criança só pode desenvolver-se num determinado contexto sociocultural e histórico, onde a linguagem se assume como um instrumento crucial nesse processo, funcionando como mediadora entre a criança e o meio externo.

Vygotsky referia que os processos mentais superiores, como a memória lógica, pensamento e a atenção voluntária, só se desenvolvem em interação, ou seja, a pares ou grupos maiores. Estes processos “deslocam-se do plano social para o plano psicológico, caminham da regulação social para a autorregulação” (Fontes e Freixo, 2004, p.16), isto é, primeiramente desenvolvem-se num plano social e só posteriormente num plano individual, envolvendo assim uma transformação que possibilita que as atividades e as experiências sejam interiorizadas, passando assim a fazer parte das competências individuais de cada um.

Este autor “ao considerar que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é um processo eminentemente social e que as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas e resultam da atividade prática” (Fontes e Freixo, 2004, p.16), acabou por valorizar o papel da escola, dos alunos e dos professores. Isto porque a escola é considerada como um contexto social mediador crucial onde as salas de aula representam organizações sociais (Moll, 2002, citado em Fontes e Freixo, 2004, p.17) e onde se estabelecem diversas interações, como professor/aluno e aluno/aluno.

É importante destacar ainda que Vygostky, ao contrário de outros autores, que apenas incidiram os seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo real dos alunos, ou seja, sobre aquilo que os alunos já fazem de forma independente, teve o cuidado de estudar as funções em desenvolvimento dos alunos, mais propriamente o desenvolvimento potencial. Tendo por base esta perspectiva de desenvolvimento Vygotsky introduziu o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Fontes e Freixo, 2004, p. 18).

Mata (2001) define a ZDP como “a relação entre o nível de desenvolvimento potencial, quer dizer, as possibilidades de resolução de um problema em interação quando um adulto ou outra criança mais competente dão orientações, ajudam a estruturar e a resolver um problema, e o nível de desenvolvimento atual, ou seja as possibilidades de resolução individuais” (p.76).

Sendo a escola um local onde se aprende então o ensino deveria incidir justamente na ZDP. O ensino deveria de consistir em propostas de trabalho que o aluno ainda não consegue desenvolver sozinho, mas que é capaz de as realizar com outros, quer com o professor quer com os seus pares, isto porque se a escola se limitar a propor tarefas que os alunos já conseguem desenvolver sozinhos, torna-se meramente repetitiva, não contribuindo assim para o desenvolvimento desta zona de desenvolvimento nem, para o processo cognitivo dos alunos (Fontes e Freixo, 2004, p.18). É fundamental que o trabalho pedagógico se desenvolva em cooperação, isto porque a ajuda cedida num dado momento contribuirá para que no futuro a criança/aluno já não necessite e desenvolva o trabalho de forma autónoma. Sendo assim a aprendizagem cooperativa pode proporcionar uma excelente oportunidade para ativar a zona de construção do conhecimento (Forman e McPhail, 1993 cit. por Diaz-Aguado, 2000).

Contudo, para colocar isto em prática é necessário que o professor tenha uma intencionalidade de construir as propostas de trabalho de modo a estarem na ZDP e a dotar metodologias de trabalho que ajudem cada aluno a apropriar-se individualmente dessa experiência coletiva. É neste âmbito que o trabalho a pares ou em grupo aparece com uma metodologia privilegiada.

Em suma, tendo por base esta teoria, que defende que o conhecimento é construído socialmente, o aluno deve ser exposto à cooperação com um adulto ou com pares com mais competências, pois só assim será possível atingir um nível superior de

desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, estamos perante uma teoria que privilegia o recurso ao trabalho cooperativo.

3. Conceito e Caracterização da Aprendizagem Cooperativa

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993, cit. por Lopes e Silva, 2009) a aprendizagem cooperativa é um método de ensino que privilegia a utilização de pequenos grupos, onde é proporcionado um trabalho entre os alunos, com o intuito de maximizar a aprendizagem de todos (p.3). Na aprendizagem cooperativa o aluno ocupa a centralidade do processo de aprendizagem e privilegia-se a partilha de conhecimentos e interações entre os alunos, sendo criado um ambiente rico em descobertas mútuas.

Dees (1990, cit. por Fernandes, 1997) refere que os alunos estão de facto a aprender cooperativamente quando trabalham juntos com um mesmo objetivo e produzem um produto final. Nesta metodologia de aprendizagem os alunos percebem que só podem atingir os objetivos propostos se e só se os outros elementos do grupo também atingirem (p.564).

Balkcom (1992, cit. por Lopes e Silva, 2009) aponta outro aspeto importante que caracteriza esta metodologia de trabalho, que se prende com a importância dos grupos serem heterogêneos (p.3). A diversidade dos alunos é um dos aspetos cruciais nesta metodologia, uma vez que possibilita interações e uma partilha mais rica, sendo assim a diferença vista como um valor.

A interdependência e a reciprocidade existentes nesta metodologia possibilitam que o indivíduo respeite o outro, predispondo-se assim a aceitar mais facilmente a diferença (Bessa e Fontaine, 2002).

Contudo, é importante referir que organizar os alunos em grupo não significa que se desenvolva um trabalho cooperativo, aliás pode ocorrer precisamente o contrário, poderá desenvolver-se um trabalho de grupo meramente tradicional, ou seja um trabalho onde o nível de interdependência é bastante escasso, uma vez que os membros do grupo não se responsabilizam pela aprendizagem dos colegas, onde existe apenas interação para partilhar algumas informações sobre as tarefas e depois cada um faz a sua parte, individualmente, sendo que são recompensados pelas suas conquistas de forma individual. No fundo, neste tipo de trabalho não é possibilitado um trabalho em conjunto,

pois cada aluno é responsável isoladamente e não como membro de uma equipa (Johnson e Johnson 1999, p.7).

Para que exista um trabalho cooperativo efetivo, é necessário a existência de cinco elementos cruciais. Johnson, Johnson e Holubec (1994, cit. por Ros 2001 e Lopes e Silva, 2008) identificaram cinco elementos base como imprescindíveis para que ocorra uma aula cooperativa.

O primeiro elemento denomina-se de interdependência positiva e “implica que todos os integrantes do grupo percebam que o sucesso individual não se dará se não triunfarem todos. Se um falhar, todos perdem. A chave é entender que os esforços individuais não serão em benefício próprio, mas do grupo” (Johnson, cit. por Menárguez, 2017).

Neste tipo de interações os alunos tem de perceber a importância de trabalharem em conjunto para atingirem um objetivo comum, sendo que todos devem preocupar-se não só com a própria aprendizagem, mas com a aprendizagem de todos os elementos do grupo, ou seja os alunos devem trabalhar em conjunto para maximizar a aprendizagem de todos.

No fundo, a interdependência positiva implica a existência de uma dependência face aos outros, ou seja não se consegue ser bem-sucedido a não ser que os outros também não o sejam e vice-versa, o trabalho de um elemento beneficia com o trabalho do coletivo, ou seja os alunos interdependem positivamente uns dos outros (Lopes e Silva, 2009, p.16). Este elemento, considerado por David Johnson o mais importante e o núcleo central da aprendizagem cooperativa, (Johnson, cit. por Menárguez, 2017; Lopes e Silva, 2009) apela a que os alunos se preocupem não só com o seu sucesso, mas também com o sucesso dos restantes elementos de um grupo, sendo este um fator crucial para a convivência.

A interdependência positiva relaciona-se diretamente com outro aspeto caracterizador da aprendizagem cooperativa, a Interação estimuladora, preferencialmente face a face (Maset, 2002, p.28). Esta interação implica que os alunos promovam “o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender (Lopes e Silva, 2009, p.18).

Johnson e Johnson (1997, cit. por Maset, 2002, p.28) destacam vários aspetos que caracterizam a interação estimuladora, nomeadamente:

- Proporciona uma ajuda e um apoio eficaz entre os membros de um grupo;

- Facilita a troca e o processamento de novas informações;
- Fornece a cada indivíduo o feedback essencial para melhorar o seu desempenho;
- Faz com que a equipa retire conclusões de modo a compreender os problemas que surgem e assim encontrem soluções adequadas;
- Defende e exige o esforço de todos para alcançar objetivos comuns;
- Motiva os alunos a esforçarem-se para alcançarem benefícios mútuos para o grupo;

A interação estimuladora possibilita que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso de todos e estabeleçam relações pessoais (Lopes e Silva, 2009, p. 18).

Outro elemento a destacar é a responsabilidade individual e de grupo, condição indispensável numa situação de aprendizagem cooperativa. Num grupo de trabalho cooperativo, o coletivo deve assumir a responsabilidade de atingir os objetivos propostos. Contudo, cada membro deve ser responsável por assumir a sua parte. Nesta metodologia nenhum elemento deve “aproveitar-se” do trabalho dos outros, ou seja cada um deve cumprir com a sua parte, contribuindo assim para o trabalho coletivo (Lopes e Silva, 2009, p.17). Tal como refere Ros (2001) “o grupo assume uns objetivos e cada membro é responsável por cumprir com a parte que lhe corresponde” (p.100).

De destacar, ainda, que se deve “avaliar o rendimento individual de cada um em relação à equipa e reportar os resultados desta avaliação ao aluno e ao grupo, para que se possa considerar em que medida, cada um dos elementos foi responsável por contribuir com uma participação equitativa para o sucesso” (Johnson y Johnson, 1997 e Putnam, 1993, cit. por Maset, 2002, p.29). É de facto, determinante que cada elemento de um grupo seja avaliado individualmente, pois só assim é possível que o coletivo conheça cada um dos seus elementos e assim possam identificar quem necessita de mais ajuda e apoio no desenvolvimento de uma tarefa. Esta avaliação é determinante, pois “uma das finalidades dos grupos de aprendizagem cooperativa é converter cada um dos seus membros numa pessoa mais sólida em seus direitos e deveres” (Johnson y Johnson, 1997 e Putnam, 1993, cit. por Maset, 2002, p.29). Cada aluno deve ser fortalecido de modo a que futuramente possa individualmente desenvolver tarefas semelhantes àsquelas realizadas cooperativamente.

O quarto elemento a destacar prende-se com a importância de ensinar algumas competências sociais, imprescindíveis no desenvolvimento de um trabalho em grupo.

A aprendizagem cooperativa exige que os alunos aprendam não só os conteúdos das diferentes áreas curriculares, mas também que aprendam práticas interpessoais e grupais, para funcionarem em grupo (Lopes e Silva, 2009). Lopes e Silva (2009) apresentam, algumas competências sociais que devem ser ensinadas aos alunos como por exemplo: Ser paciente e esperar, encorajar os outros, elogiar os outros, partilhar materiais, saber esperar pela sua vez, entre outras (p.19).

É determinante para que os alunos alcancem os seus objetivos que utilizem de forma apropriada uma série de habilidades sociais de modo a que consigam “conhecer-se e confiar uns nos outros; Comuniquem de forma precisa e inequívoca: sejam capazes de expressar claramente o que querem dizer e dizer-lo diretamente, com confiança e sem rodeios. Aceitem-se e apoiem-se. Resolvam de forma criativa e construtiva os conflitos que surjam (Johnson y Johnson, 1997, cit. por Ros, 2001, p. 100).

Maset (2002) refere que as habilidades sociais são a base fundamental para que um grupo atinja a produtividade. Assim quanto melhores são as habilidades sociais dos elementos de um grupo, mais rendimento conseguiremos nas equipas de aprendizagem cooperativa (p.30).

O último aspeto a destacar denomina-se de processo de grupo ou avaliação de grupo e depende essencialmente na capacidade dos grupos refletirem e analisarem o seu próprio funcionamento de modo a constatarem se estão a atingir as metas propostas (Maset, 2002, p.34).

Lopes e Silva (2009) referem que esta análise é fundamental na medida em que permite aos grupos de aprendizagem que se concentrem na preservação do próprio grupo, facilita a aprendizagem de competências sociais, assegura que os diferentes elementos do grupo recebam feedback pelo seu desempenho e ainda lembra os alunos do dever de praticarem consistentemente as competências colaborativas ou de cooperação (p.19). Contudo é essencial que se dê tempo suficiente e as condições necessárias para que os alunos procedam a esta análise.

Em suma, é essencial que o professor compreenda de forma efetiva cada um dos componentes caracterizadores da aprendizagem cooperativa, pois só assim será possível uma utilização adequada desta metodologia de trabalho.

4.A organização social na sala de aula: cooperativa, competitiva e individual

Deutch (cit. por Lopes e Silva, 2009) “definiu três tipos de situações sociais na aula: competitivas, individualistas e cooperativas” (p.12). Apesar da existência destas três, atualmente a situação social cooperativa é considerada como a que melhor se enquadra no processo de ensino aprendizagem, devido a todas as vantagens que traz. Sérgio Niza (1998) reforça isso mesmo ao referir que “a cooperação como processo educativo [...] tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências” (p.80).

Referindo-me primeiramente às estruturas individualistas estas caracterizam-se por uma forma de trabalho individual, onde os objetivos a alcançar são completamente independentes dos esforços dos restantes alunos. Neste tipo de trabalho os alunos só interagem com o professor, sendo que este é que se encarrega de ajudar a resolver as dúvidas e os problemas que vão surgindo no desenvolvimento de uma tarefa.

Relativamente às estruturas competitivas estas caracterizam-se por um trabalho onde apenas um aluno pode alcançar o objetivo proposto, ou seja neste tipo de estruturas “os indivíduos procuram resultados que sejam benéficos para si mesmos e prejudiciais para os outros” (Cadoche, 2012, p.24). Neste tipo de estruturas incute-se nos alunos a ideia de que tem de ser melhor do que os outros e portanto, pode surgir a necessidade de dificultar o êxito dos outros, para seu próprio benefício.

Bessa e Fontaine (2002) referem que as estruturas competitivas ao contrário das estruturas cooperativas promovem uma “correlação negativa entre a possibilidade de realização dos objetivos pelos vários participantes”, ou seja, se um aluno for bem-sucedido em determinada ação, poderá frustrar os restantes colegas, na medida em que estes não serão (p.125).

Vários foram os estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem cooperativa onde era realizado uma comparação com as outras estruturas de aprendizagem, competitiva e individualista. De destacar os estudos de Sharan (1980), Perret-Clermont (1981), Mugny & Doise (1983), Forman & Cazden (1984), Webb (1984), Slavin (1984) e Johnson & Johnson (1985 cit. por Niza, 1998), onde foi possível obter alguns dados como: -Os alunos demonstram maior satisfação num trabalho cooperativo do que num trabalho em situação competitiva; As aprendizagens cooperativas proporcionam uma autoestima superior do que as aprendizagens individualizadas; A aprendizagem cooperativa revela em

comparação com as restantes, níveis superiores de aceitação relativamente a alunos com deficiências, etnias diferentes, sexo diferente; (p.81).

Além disso, Maset et al (2007) referem que numa situação cooperativa, os alunos que apresentam mais dificuldades acabam por ter mais oportunidades de serem ajudados do que noutras estruturas, isto porque o professor tem mais ocasiões para atender às suas dificuldades e porque podem contar com a ajuda dos próprios colegas de grupo (p.14).

É evidente que a aprendizagem cooperativa é de facto a melhor estrutura a adotar em sala de aula, Niza (1998) reforça isso mesmo ao afirmar que “as ciências da educação vêm confirmando a superioridade das estruturas de cooperação na aquisição das competências humanas. Os que pensam que a escola deve treinar os comportamentos competitivos, individuais para que os alunos se tornem mais aptos na competição social veem, assim, contrariadas as suas conceções educativas. Reforça-se, pelo contrário, a necessidade de construirmos ambientes escolares mais conhecedores e solidários para o desenvolvimento da educação contemporânea (p.83).

5.Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa

Atualmente verifica-se um consenso no que concerne à necessidade ao incentivo da utilização de métodos de ensino que proporcionem aos alunos um envolvimento ativo no processo de aprendizagem, ou seja métodos centrados no aluno. Sendo que a aprendizagem cooperativa proporciona uma aprendizagem centrada no aluno, esta tem ganho algum destaque, pelo que é uma das metodologias mais recomendada em ambiente escolar (Rogoff, Matusov & White, 1996; Slavin, 1995; Topping & Ehly, 1998, cit. por Lopes, Silva & Rocha, 2014, p.15).

Esta metodologia além de proporcionar uma aprendizagem ativa e participativa promove outros benefícios. Autores como Johnson, Johnson & Smith, 2007; Sharan, 2010; Veenman et al, (2002 cit. por Lopes, Silva & Rocha, 2014) referem que este modo de trabalho promove o aumento do sucesso académico, aumenta a autoconfiança, a motivação intrínseca, as atitudes positivas relativamente à aprendizagem e ainda contribui para uma melhoria nas competências de pensamento e na resolução de problemas em grupo (p.16).

O facto de esta metodologia proporcionar um trabalho coletivo, onde existe de forma consistente uma interação entre alunos, possibilita uma aprendizagem em conjunto, onde existe partilha de experiências e pontos de vista, efetivando-se assim um desenvolvimento das relações interpessoais. Promove, também a cooperação, num clima de ajuda mútua com vista ao alcance de objetivos comuns, ao mesmo tempo que promove a interdependência positiva que consequentemente leva os alunos a responsabilizarem-se uns pelos outros.

Esta metodologia de ensino além de proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos proporciona, também um currículo oculto, ou seja, “cria um contexto favorável à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral destes e para a vida em sociedade” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 125). O facto de os alunos desenvolverem competências de comunicação, tomada de decisão, de empatia com os outros, e de adquirirem valores como o respeito, cooperação e aceitação, acaba por proporcionar bases cruciais para que os alunos desenvolvam uma participação ativa na sociedade.

Através da aprendizagem cooperativa os alunos acabam, também por criar empatia uns pelos outros, uma vez que estão em constante convívio, proporcionando assim, uma maior tolerância face às diferenças, uma redução do preconceito e estereótipo face aos outros, sendo assim podemos considerar esta metodologia como um dos instrumentos mais relevantes no combate à discriminação social.

No fundo a aprendizagem cooperativa acarreta um conjunto de benefícios que vão desde a melhoria nos resultados académicos, desenvolvimento de competências sociais à diminuição de atitudes discriminatórias.

No entanto e como qualquer outra metodologia de ensino esta também apresenta algumas desvantagens. Slavin (1983, cit. por Lopes e Silva, 2009) refere que a dispersão da responsabilidade é uma das problemáticas inerentes à aprendizagem cooperativa, ou seja num trabalho coletivo, podemos acabar por ter apenas alguns alunos a trabalharem e outros sem sequer participarem. Este aspeto acaba por comprometer de forma efetiva o trabalho cooperativo uma vez que impossibilitará o desenrolar de todos os aspetos caracterizadores da aprendizagem cooperativa, enunciados acima.

Contudo, existem formas de contornar esta problemática, uma delas prende-se com a delegação de tarefas a cada elemento do grupo, ou seja possibilitar que cada membro seja responsável por desenvolver a sua parte para o produto final (Lopes e Silva, 2009, p.49).

Além desta desvantagem, Fraile (1998 cit. por Fontes e Freixo, 2004) expõe outros fatores que podem, de alguma forma, por em causa a aprendizagem cooperativa: “Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes; Os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes; A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem; Dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados; A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio afetivas” (p.62).

No entanto, todos os fatores menos positivos apresentados acima podem ser ultrapassados com a aquisição de diferentes estratégias.

6.O papel do professor no trabalho cooperativo

Na aprendizagem cooperativa o professor deixa de ocupar a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, passando os alunos a assumir esta posição. Contudo, o professor não deixa de ser uma “fonte de informação e um recurso a quem os alunos devem poder recorrer mas é óbvio que, sobretudo nos dias de hoje, o professor é muito mais do que uma via de acesso à informação” (Cochito, 2004, p.70).

Johnson, Johnson e Smith (1991, cit. por Lopes e Silva, 2009) referem-se às funções do professor nesta metodologia, tendo por base três fases distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação (p.53).

Antes da implementação da aprendizagem cooperativa, ou seja na pré-implementação o professor deve assumir algumas funções nomeadamente, ter o cuidado de explicar à turma o porquê de estar a recorrer a esta metodologia de trabalho, colocando em foco os benefícios que esta traz e os resultados que normalmente permite alcançar, deve ser também definido os grupos de trabalho, tendo em consideração o número de elementos de um grupo, que pode variar entre os três e os quatro alunos dependendo essencialmente do tipo de tarefa, deve ser considerado também o espaço da sala de aula, ou seja o professor deve organizá-lo de modo a que os alunos possam interagir e movimentar-se de

forma mais fácil (Lopes e Silva, 2009, p.54), deve existir também um cuidado no que concerne ao tipo de tarefa a propor, ou seja o professor deve propor tarefas interessantes, variadas, motivadoras e significativas, e deve ainda “apresentar clareza na explicação das tarefas para que os alunos entendam o que lhes é pedido” (Fontes e Freixo, 2004, p.58).

Enquanto os alunos trabalham, ou seja na fase da implementação o professor deve “circular entre os grupos, supervisionando a interação desenvolvida entre os diferentes elementos, assim como tomar nota do progresso escolar dos alunos e do empenho na execução das tarefas e das competências demonstradas” (Fontes e Freixo, 2004, p.58). Além disso Lopes e Silva (2009) consideram que o professor deve intervir no trabalho dos grupos caso considere necessário e caso se aperceba de conflitos ou distrações, o professor deve, ainda ter o cuidado de elogiar individualmente os alunos e o grupo quando desenvolvem o trabalho de forma adequada (p.64).

Por fim, na pós-implementação, Johnson, Johnson e Smith (1991) (cit. por Lopes e Silva, 2009) referem que o professor deve pedir a cada grupo que sintetize o trabalho desenvolvido e que o apresente à turma, ou então deve ser o próprio professor a sintetizar os aspetos mais importantes trabalhados em aula, nesta fase o professor deve também, avaliar a aprendizagem desenvolvida pelos grupos e ainda proceder a uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido (p.65).

É evidente que o professor assume um papel fundamental nesta metodologia de trabalho, sendo que as funções que lhe compete desempenhar, já expressas acima, são cruciais para que os alunos consigam alcançar o sucesso.

Capítulo III- Metodologia

No presente capítulo é apresentada a abordagem adotada para o desenvolvimento deste estudo, mais propriamente a abordagem qualitativa e o método adotado, neste caso a investigação-ação. Seguidamente clarifico as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados. Posteriormente são descritos os dispositivos e procedimentos de intervenção, ou seja é demonstrada a forma como o projeto foi implementado na prática. Por último, é apresentada de forma sucinta, a descrição do contexto, onde foi desenvolvido o projeto, quer em termos de sala de aula e instituição.

1. Identificação e justificação da abordagem e do método adotado

No campo da Investigação em Educação pode-se adotar tanto o paradigma quantitativo como o qualitativo (Afonso, 2005). No que concerne à investigação quantitativa e tendo por base o mesmo autor, esta utiliza critérios definidos relativamente à amostragem e aos processos de análise de dados baseados na linguagem da matemática analítica, da categorização lógica e da estatística. Esta abordagem adequa-se, essencialmente, quando existe a possibilidade de recolher variáveis e medidas quantificáveis.

Relativamente à investigação qualitativa, adotada para o estudo em causa, Bogdan e Biklen (1994) referem que esta é um termo “que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p.16). Já Afonso (2005) enfatiza o facto deste tipo de investigação preocupar-se com uma recolha de informação fiável relativamente a alguns aspetos da realidade social, recorrendo a procedimentos empíricos com o objetivo de inter-relacionar e gerar conceitos que possibilitem a interpretação dessa mesma realidade (p.14). No fundo, a Investigação qualitativa caracteriza-se pelo estudo da singularidade, na medida em que procura perceber determinados fenómenos em vez da sua quantificação, sendo o sentido e o significado mais relevantes do que os próprios resultados obtidos.

Considerando a investigação que desenvolvi, segui uma abordagem qualitativa, uma vez que esta apresenta características coincidentes com esta mesma abordagem. Referindo-me especificamente à fonte dos dados e às características dos mesmos, é evidente, como podemos verificar de seguida, que o meu estudo insere-se numa abordagem qualitativa.

Primeiramente importa referir que a recolha de dados que efetuei foi em contexto de sala de aula, onde estagiei durante onze semanas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994)

neste tipo de investigação (qualitativa) a fonte dos dados é o ambiente natural, sendo que o investigador é o instrumento principal (p.47). É importante mencionar que os dados foram recolhidos de forma descritiva, através de imagens ou palavras, ou seja através de notas de campo, transcrições de entrevistas entre outras e não através de números, assentando assim numa característica fundamental desta abordagem: *“A investigação qualitativa é descritiva”* (Bogdan e Biklen, p.48). Além disso, para a análise de dados, parti primeiramente de dados particulares até chegar a um quadro geral, que me permitiu retirar algumas conclusões. Mais uma vez estamos perante uma característica da abordagem qualitativa: *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (Bogdan e Biklen, p.50), ou seja, vão construindo um quadro à medida que estes vão sendo recolhidos. No desenvolvimento da minha investigação dei mais importância ao processo, ou seja, aos momentos de sala de aula, aos comportamentos dos alunos durante o trabalho cooperativo, do que propriamente aos resultados obtidos. Este facto vai ao encontro de mais uma das características desta abordagem: *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (Bogdan e Biklen, p. 49). Por fim, no decorrer da investigação atribuí uma grande importância às interpretações que as pessoas faziam dos significados, sendo que coloquei-me diversas vezes no papel dos alunos. Bogdan e Biklen referem-se a esta como uma característica desta abordagem: *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (p.49).

Tendo em conta o que mencionei acima, é evidente que segui uma abordagem qualitativa, na medida em que a minha investigação enquadra-se nas características desta mesma abordagem.

1.1.Tipo de Investigação: Investigação-Ação

Relativamente aos tipos de investigação podemos considerar a “Investigação-Ação, Investigação participativa e a investigação colaborativa/cooperativa” (Fernandes, 2006, p.2). Contudo e tendo em conta que centrei a minha investigação no estudo das práticas de sala de aula no sentido de as perceber para as melhorar, o tipo de estudo em causa é próximo da investigação-ação.

A expressão investigação-ação trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação bastante diversificados, acabando por tornar-se quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca (Coutinho et al, 2005, p.359). Máximo-Esteves (2008) partilham a mesma opinião de Coutinho et al, ao referirem que

o conceito de investigação-ação é bastante complexo de definir, sendo que apresentam várias razões para tal, como a “recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação” (p.18).

No entanto, diversos autores definem-na de várias maneiras. John Elliott define a investigação-ação como sendo um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma (Afonso, 2005, p.74). Altrichter et al (1993, cit. por Afonso, 2005) referem que a investigação-ação destina-se a ajudar professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva (p.74). Já para Dick (1999, cit. por Coutinho et al, 2009) a investigação-ação é descrita como uma família de metodologias de investigação que abrange a ação (ou mudança) e a investigação (compreensão) em simultâneo utilizando um processo cíclico que diverge entre a ação e reflexão crítica (p.360).

Contudo vários autores (Kemmis Y McTaggart, 1998; Zuber- Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998 cit. por Coutinho et al, 2009) são unânimes em reconhecer um conjunto de características próprias desta investigação. A investigação-ação é **“Participativa e colaborativa”** na medida em que todos os intervenientes estão envolvidos no processo. Sendo que o investigador não é um agente externo, mas um co - investigador. É **“Prática e interventiva”**, pois o investigador não se limita à descrição da realidade, mas sim à intervenção na mesma. É **“cíclica”** uma vez que envolve uma espiral de ciclos, que vai desde a planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), onde as descobertas iniciais potenciam a mudança. É **“Crítica”**, pois visa melhorar as práticas por parte da comunidade de participantes atuando como agentes da mudança. Por fim, é **“auto avaliativa”**, porque as modificações são alvo de avaliação, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (p.362).

Tendo em conta as definições apresentadas acima e as características da investigação-ação, podemos defini-la como sendo um estudo reflexivo de uma situação social, mais precisamente o estudo sobre a prática, que envolve ação e processos de reflexão crítica, onde o objetivo central passa por resolver problemas reais e consequentemente provocar a mudança em algo. No fundo, o essencial na investigação-ação é a reflexão que o próprio professor faz relativamente à sua prática, contribuindo assim para a resolução de

problemas, para a planificação e introdução de alterações na sua própria prática (Coutinho, et al., 2009, p. 360).

As características desta investigação são as que melhor se adequam ao meu trabalho, uma vez que fui participante interventiva em colaboração com os meus alunos, ou seja, intervim de forma ativa no estudo que desenvolvi, além disso os objetivos que tracei passavam por melhorar a prática através de um ciclo que ia desde a planificação à reflexão e que tinham como intuito potenciar a mudança.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a investigação que realizei, tal como para qualquer ato de investigação é necessário refletir sobre as técnicas de recolha de informação a utilizar, de modo a que se adequem àquilo que se pretende saber. Latorre (2003, cit. por Coutinho et al., 2009) refere que o professor/investigador tem de recolher a informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no intuito de verificar de uma forma mais distanciada os efeitos da sua própria prática (p. 373).

Neste sentido, recolhi os dados utilizando as seguintes técnicas: observação participante, inquérito por questionário, inquérito por entrevista e análise documental. No quadro abaixo é possível constatar estas mesmas técnicas e os instrumentos que utilizei para a recolha dos dados.

Técnicas de Recolha de Dados	Instrumentos de Recolha de dados
-Observação Participante	-Notas de campo (Transcrição de alguns episódios, Grelha de observação) -Registo áudio
- Inquérito por Questionário	-Guião
-Inquérito por Entrevista	-Guião
-Análise Documental	-Documentos escritos

Quadro 1- Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Referindo-me à primeira técnica enunciada no quadro, **observação participante**, posso referir que esta é uma técnica que “consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (Gil, 1991, p. 108). Na investigação que desenvolvi, participei de forma ativa na sala de aula assumindo o papel de professora e investigadora, ou seja, quero com isto frisar que envolvi-me de forma ativa no próprio local do estudo.

Esta participação e envolvimento permitiram-me desenvolver uma observação participante que me possibilitou o “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Esta técnica foi determinante no desenvolvimento do meu estudo, quer numa primeira fase, quando ainda procurava uma questão problema para investigar, quer numa segunda fase, quando já tinha definido a questão. Nesta segunda fase posso referir que através da observação participante, recolhi informações como por exemplo, a forma como os alunos interagiam entre si, como ultrapassavam possíveis conflitos, tudo isto num contexto de trabalho cooperativo. Obtive, também informações sobre as minhas próprias intervenções, decisões e atitudes, que se tornaram fundamentais para, posteriormente refletir, conseguir ultrapassar dificuldades, melhorar diversos aspetos, no fundo melhorar a minha intervenção.

Como é óbvio esta é uma técnica crucial para a recolha de dados. Afonso (2005) refere que a observação é uma técnica particularmente fidedigna e útil, pois a “informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p.91).

De salientar ainda que as observações podem ser não-estruturadas ou estruturadas. Para a investigação que desenvolvi, recorri a ambas, sendo que inicialmente recorri a uma observação não estruturada, ou seja, observei livremente, sem nenhum instrumento de planeamento estratégico, só posteriormente e após definir o que pretendia realmente observar é que recorri a uma observação-estruturada, onde utilizei uma grelha de observação¹ com o intuito de registar o comportamento dos alunos diante do trabalho cooperativo.

Nas observações não estruturadas recorri a instrumentos como as notas de campo manuscritas e gravadas em áudio. Pois tal, como refere Afonso (2005) os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos em vídeo ou registos escritos (p.92).

As notas de campo segundo Bogdan e Biklen (1994) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Estes autores focam dois pontos importantes das notas de campo, a descrição do que vai sucedendo e ainda a reflexão, ou seja, a inclusão de notas interpretativas, sentimentos, ideias entre outros. Devo referir, que ao longo da minha investigação nem sempre foi fácil retirar notas, uma vez que assumia o papel de investigadora, mas também de professora daquela turma. Contudo, aproveitava os momentos em que os alunos estavam a desenvolver tarefas para tal, ou seja, nesses momentos redigia anotações condensadas, através de frases, palavras-chave, abreviaturas e só posteriormente, durante os intervalos é que fazia questão de redigir anotações mais extensas e detalhadas e acima de tudo mais reflexivas.

Recorri constantemente às gravações áudio de todas as tarefas desenvolvidas. Estas gravações possibilitaram-me uma maior liberdade, uma vez que poderia observar um grupo de alunos, enquanto o outro grupo estava a ser gravado, sendo que posteriormente tinha acesso aos diálogos integrais daquele grupo. De salientar que estas gravações foram transcritas possibilitando-me fazer uma reflexão.

¹ Em apêndice p.98

A outra técnica que privilegiei para recolha de dados foi o **inquérito por questionário**. Afonso (2005) refere que os questionários são constituídos por um conjunto de questões escritas que se responde também por escrito e que se dirige a um conjunto de indivíduos (p.101). Esta técnica possibilita a recolha de boa informação se o questionário formulado for bom, se fornecer informação necessária ao investigador, se for aceite pelos sujeitos em estudo e se não levantar novas questões ou problemas, no momento da sua análise e interpretação (Bell, 1997).

Para o desenvolvimento do meu estudo apliquei dois tipos de questionários, em momentos diferentes. O primeiro questionário² foi aplicado na primeira semana de estágio, a cada um dos alunos, com o objetivo de compreender os hábitos de trabalho em grupo da turma. Os outros questionários (de autoavaliação)³ eram aplicados a cada um dos grupos/pares, após o desenvolvimento de tarefas que seguiam a metodologia de trabalho cooperativo, com o objetivo de que os alunos avaliassem o próprio trabalho desenvolvido.

Afonso (2005) refere que esta técnica permite “cobrir três áreas da recolha da informação”. Pode centra-se sobre aquilo que o inquirido sabe, pode orientar-se para aquilo que o inquirido prefere ou quer, ou ainda pode selecionar aquilo que o inquirido pensa ou crê (p.103). No que concerne aos inquéritos que apliquei, considero que o primeiro centrou-se em recolher dados relativamente ao que os alunos pensavam sobre o trabalho cooperativo, sendo que algumas perguntas formuladas orientaram-se para aquilo que os alunos preferiam, mais precisamente quando questionei com quem gostariam de formar um grupo de trabalho. Já os questionários de autoavaliação, aplicados após as tarefas, pretendiam selecionar informação sobre aquilo que os alunos pensavam sobre o trabalho desenvolvido.

De referir, ainda que todos os questionários foram aplicados presencialmente, ou seja na sala de aula, o que me possibilitou auxiliar os alunos sempre que foi necessário.

Optei também pelo **inquérito por entrevista**, que segundo Máximo-Esteves (2008) “é umas das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p.92). Esta técnica “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...] dirigida por uma

² Em apêndice p.99

³ Em apêndice p.101

das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

No que concerne à investigação que desenvolvi recorri a esta técnica no final do estudo, sendo que entrevistei sete alunos da turma de forma individualizada, com o objetivo de apurar as principais ideias destes face ao trabalho cooperativo, ou seja tinha como intuito perceber o que os alunos acharam das tarefas desenvolvidas, se aprenderam e o que aprenderam, no fundo esta entrevista serviu para detetar as suas opiniões. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

As entrevistas variam relativamente ao seu grau de estruturação, podemos ter entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas (Afonso, 2005, p.97). As entrevistas estruturadas pressupõem um conjunto de perguntas preestabelecidas pelo entrevistador, às quais os entrevistados devem responder, tendo por base um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas dadas pelos entrevistados são registadas em conformidade com um esquema de codificação, também preestabelecido. Para o desenvolvimento de entrevistas estruturadas o entrevistador deve seguir um conjunto de regras, nomeadamente “[...] respeitar sempre a sequência das perguntas e a sua exata formulação; não deixar que outra pessoa interrompa a entrevista, responda em vez do entrevistado ou dê a sua opinião sobre a pergunta; [...] repetir apenas a pergunta com as instruções e clarificações previamente definidas; [...] nunca improvisar [...]” (Afonso, 2005 p. 98). Esta estrutura não sugere grande adaptabilidade, sendo que o entrevistador deve ter por base um guião que deve seguir de forma rigorosa e sem desvios.

As entrevistas não-estruturadas não possuem perguntas específicas, nem respostas estruturadas, ou seja, estas desenvolvem-se “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso” (Afonso, 2005 p. 98). O intuito destas entrevistas passa por compreender o comportamento e as ideias dos entrevistados sem impor uma categorização. Para a condução deste tipo de entrevistas devem-se seguir algumas regras, como o estabelecimento de uma boa relação entre o entrevistador e o entrevistado, além disso o entrevistador deve dar abertura para que o entrevistado aponte todas as suas ideias, sem ser interrompido.

Por último, as entrevistas semiestruturadas situam-se no intermédio entre as entrevistas estruturadas e não estruturadas. Estas “são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista”, este guião deve ser construído tendo por base as questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005, p.99). Este tipo de entrevistas possibilita uma maior adaptabilidade na medida em que o entrevistador tem liberdade para alterar, por exemplo a ordem das questões, sempre que considere necessário.

Tendo por base o que foi referido acima, considero que o tipo de estrutura que mais se adequava ao meu estudo era a entrevista semiestruturada, na medida em que possibilitava uma maior adaptabilidade, a meu ver crucial numa entrevista com crianças. Apesar de possuir um guião⁴, que foi previamente elaborado, tendo por base os objetivos que pretendia alcançar, não me cingi exclusivamente ao mesmo, ou seja tive sempre por base o que os alunos iam respondendo e as suas reações, sendo que por vezes tive de reformular perguntas e outras vezes não segui a ordem do guião, de modo a adaptar-me.

Importa referir, ainda que para registar as entrevistas recorri ao gravador áudio. É fundamental a utilização deste instrumento, pois permite o registo integral da conversação, fornecendo ao entrevistador uma maior liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista (Máximo-Esteves, 2008, p.102). Contudo, não baseei o meu registo exclusivamente no gravador, até porque este não regista um conjunto de informações provenientes do contexto, fiz questão de posteriormente às entrevistas tirar diversas notas, focando “pormenores complementares que ajudam a contextualizar determinadas pausas e gestos, isto é um conjunto de observações de origem não-verbal [...] que podem ser úteis para ampliar a compreensão do significado das mesmas” (Máximo-Esteves, 2008, p.102).

Por fim, utilizei a **análise documental**, que segundo Carmo e Ferreira (1998) é uma técnica que se propõe a selecionar, tratar e interpretar a informação presente em diferentes suportes (p.59). Neste caso, estamos perante registos escritos, como por exemplo as notas de campo, respostas aos questionários, transcrições de entrevistas, entre outros, que o investigador pode explorar partindo dos objetivos do seu estudo.

Para análise documental selecionei as notas de campo redigidas no decorrer da prática, as grelhas de observação, os guiões dos inquéritos por questionário, as transcrições das

⁴ Em apêndice p.102

entrevistas finais, as produções dos alunos e o plano de turma. Esta técnica tornou-se fundamental, na medida em que possibilitou complementar a informação obtida por outros métodos (Bell, 1997, p.101).

3.Análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais” (p.205).

De salientar que à medida que ia recolhendo os primeiros dados ia desenvolvendo uma primeira análise, ou seja uma análise mais informal, na medida em que era desenvolvida no decorrer da própria intervenção. Contudo estas primeiras interpretações revelaram dados fundamentais que me levaram a reformular grupos de trabalho, ajustar certas atitudes que ia tomando, entre outros aspetos cruciais para o desenvolvimento do estudo. Máximo-Esteves (2008) focam precisamente a importância desta primeira análise ao referirem que o “ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha [...] uma vez que permite uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (p.103).

Posteriormente aos momentos de prática optei por fazer uma primeira leitura de tudo o que tinha recolhido (notas de campo, questionários ...), com o intuito de fazer um “escrutínio dos vários textos com o objetivo de identificar as informações pertinentes neles contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). Partindo daqui e após identificar alguns dados comuns, optei por selecionar algumas notas de campo que ilustravam o desenvolvimento de algumas tarefas, com o intuito de complementar a informação que já tinha das grelhas de observação e dos questionários de autoavaliação. Estes dados permitiram-me analisar o comportamento e as interações dos alunos dentro do grupo. Contudo, para analisar as produções dos alunos, e perceber se o trabalho cooperativo contribuiu para as aprendizagens, defini dois níveis: **consecução**, se os alunos terminaram a tarefa proposta, e **qualidade da consecução**, que se pode dividir em três parâmetros: Boa - se os alunos atingiram os objetivos propostos; Média – se os objetivos foram parcialmente atingidos; Fraca – se os objetivos não foram atingidos e o trabalho ficou

aquém do que era esperado ou revela falhas relevantes. De referir que esta análise terá por base, as notas de campo efetuadas e as produções dos alunos.

Por fim, e para analisar os dados obtidos através da entrevista organizei as respostas dos alunos numa tabela⁵ de modo a ter uma visão global da mesma, facilitando assim a sua análise. Para a análise do primeiro questionário procedi da mesma forma, ou seja organizei os dados numa primeira tabela⁶ e posteriormente defini categorias⁷ de acordo com as respostas. Os dados obtidos nestes questionários serviram para complementar as informações já adquiridas.

4.Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

Para implementar o projeto em sala de aula comecei por propor aos alunos que respondessem a um inquérito por questionário, de modo a apurar os hábitos de trabalho em grupo e ainda a forma como a turma encarava esta metodologia de trabalho. Este inquérito foi determinante, na medida em que me permitiu aceder às primeiras ideias dos alunos face a esta metodologia, contudo abordarei esta questão de forma mais pormenorizada no capítulo IV.

Após a introdução do projeto, através do lançamento do inquérito por questionário, comecei a propor diversas tarefas tendo por base o trabalho cooperativo. Devo salientar que o estágio decorria três dias por semana e pelo menos num destes dias era desenvolvida uma tarefa seguindo esta metodologia de trabalho. Contudo, para efetuar uma análise mais precisa e mais focada optei por selecionar apenas quatro tarefas. Sendo as seguintes: “Quem quer ser milionário?”, “História nas cartas”, Trabalho de Projeto- “Animais em vias de Extinção” e “Que parte da planta comemos?”, de salientar que as duas primeiras enquadram-se na área de Português, uma foi desenvolvida a pares, a outra em grupos de 4/5 elementos, já as outras duas tarefas enquadram-se na área de Estudo do Meios e há semelhança das anteriores, uma delas foi desenvolvida a pares, a outra em grupos de 4/5 elementos.

De referir, que estas tarefas são de natureza variada, ou seja estamos perante um jogo, uma produção textual em computador, um trabalho de projeto e ainda uma ficha com uma

⁵ Em apêndice p.103

⁶ Em apêndice p.105

⁷ Em apêndice p.108

tabela para preencher. Optei por tarefas diferentes, de modo a perceber as que melhor se encaixavam na metodologia de trabalho cooperativo.

Além disso, é importante mencionar que incidi a minha análise em dois pares e dois grupos específicos de alunos, devido ao facto de ter mais facilidade em observar profundamente as suas interações, pois caso optasse por mais alunos seria mais dificultoso obter uma visão tão detalhada.

Importa referir que após o desenvolvimento de cada uma das tarefas era cedido ao grupo um inquérito por questionário que tinha por objetivo que cada grupo/par o preenchessem tendo por base a forma como decorreu o trabalho, além disso em tarefas específicas era cedido um guião orientador do trabalho que continha, também um questionário de autoavaliação.

Por fim e para dar por concluído o projeto de investigação em sala de aula optei por entrevistar individualmente sete alunos da turma de modo a compreender a perspetiva destes face ao trabalho desenvolvido.

No quadro abaixo é possível verificar de forma mais simplificada todos os procedimentos desenvolvidos ao longo do projeto de investigação.

Sessões	Tarefas
▪ 1ª Sessão	▪ Realização de um questionário inicial aos alunos;
▪ 2ª Sessão	▪ “Quem quer ser milionário?” - jogo sobre conteúdos de Português- desenvolvida em grupos de 4 elementos;
▪ 3ª Sessão	▪ “História nas cartas” - produção textual – desenvolvida a pares;
▪ 4ª Sessão	▪ Trabalho de Projeto- “Animais em vias de Extinção” – desenvolvida em grupos de 4 elementos;
▪ 5ª Sessão	▪ “Que parte da planta comemos?” – Tabela para preenchimento sobre plantas comestíveis – desenvolvida a pares;
▪ 6ª Sessão	▪ Entrevista individual a 7 crianças;

Quadro 2- Procedimentos de Intervenção

5.Contexto de desenvolvimento do projeto

Este estudo foi realizado numa escola do 1.º ciclo e está integrada num Agrupamento de Escolas na margem Sul do Tejo. A escola está localizada numa área que abrange o espaço residencial dos alunos e/ou próximo do emprego dos pais/ encarregados de educação, permitindo, assim que as crianças se desloquem facilmente a pé para escola. O acesso aos transportes públicos também é facilitado, uma vez que possui uma paragem de autocarros junto à escola.

Esta Escola do 1.º ciclo possui cerca de 240 alunos, com uma média de 25 alunos por sala. No que diz respeito ao pessoal docente e não docente, a escola conta com uma coordenadora, que por sua vez é professora de apoio, uma professora e uma educadora de necessidades educativas especiais (que estão a tempo inteiro na sala da unidade de Apoio

à Multideficiência), uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional (que vêm em dias estipulados) uma bibliotecária, sete professoras titulares de turma, três educadoras de infância, seis professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, cinco assistentes operacionais e por fim quatro cozinheiras.

Caraterização da turma

O estudo realizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, 13 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Importa mencionar que 5 alunos encontravam-se referenciados com Necessidades Educativas especiais, sendo que 3 deles frequentavam a Unidade de Apoio à Multideficiência.

No que diz respeito ao comportamento, de um modo geral a turma, era constituída por alunos participativos e trabalhadores, contudo alguns deles demonstravam dificuldades de atenção, concentração devido a agitação permanente. Alguns alunos criavam conflitos constantes, sendo que o adulto tinha de intervir de modo a resolver estas situações. De salientar, ainda que esta turma detinha algumas dificuldades em trabalhar em grupo, apresentado problemas de relação entre pares (Plano de turma, 2016/2017).

No que concerne às aprendizagens, esta turma apresentava, maioritariamente, dificuldades na área de matemática, nomeadamente em interpretar enunciados e situações matemáticas, compreender problemas em contexto matemáticos e não matemáticos, sendo que apresentava melhores resultados na área de Português e Estudo do Meio (Plano de turma, 2016/2017).

Implicação dos participantes

É importante começar por referir que ao longo do estágio, onde foi desenvolvido o projeto de investigação, assumi em parceria com a minha colega de prática as principais funções de uma professora de 1º ciclo, ou seja competiu-nos a nós planificar e dinamizar as aulas. Para a implementação do projeto tive de conciliar os conteúdos programados pela professora titular de turma com a implementação do projeto de investigação da minha colega, este facto deixou-me por vezes com pouco tempo para a implementação do trabalho cooperativo, metodologia esta que necessita de tempo para que os alunos se adaptem. Contudo, não posso deixar de referir que tanto a minha colega de prática como a professora titular de turma mostraram-se sempre disponíveis, ajudando-me sempre que necessário.

No que concerne aos alunos posso referir que me receberam bastante bem, permitindo-me desenvolver uma adaptação e integração bastante fácil e rápida proporcionando-me assim um maior à vontade para intervir. Contudo, não posso deixar de frisar que o comportamento agitado de alguns alunos em alguns momentos da aula acabava por dificultar o meu papel, na medida em que tinha de chamar a atenção constantemente e ainda dificultava o papel dos próprios alunos, uma vez que estes apresentavam mais dificuldades em perceber o que era pretendido em determinada tarefa. Estas situações acabavam por gerar entraves à minha intervenção e ao desenrolar do próprio projeto, nomeadamente, através do tempo que era perdido para gerir a turma e ainda nas dificuldades em efetuar as minhas observações, ainda assim, com o decorrer do tempo estes entraves foram sendo ultrapassados.

Capítulo IV- A Intervenção: apresentação e análise dos dados

Neste capítulo procede-se à descrição do projeto e à reflexão sobre o desenvolvimento do mesmo. Inicialmente, apresenta-se a análise relativa ao inquérito por questionário realizado aos alunos, que considero ter sido o ponto de partida da minha intervenção. Seguidamente apresenta-se as tarefas desenvolvidas, a sua respetiva interpretação/análise, posteriormente expõe-se uma breve referência ao modo como os alunos evoluíram em termos de mobilização de competências, seguidamente apresenta-se uma breve comparação entre todas as tarefas desenvolvidas, posteriormente apresenta-se a perspetiva dos alunos face ao trabalho cooperativo e por último foca-se a análise no papel que fui adotando ao longo da intervenção.

1.Os hábitos de trabalho em grupo

O projeto iniciou-se com a aplicação de um questionário aos alunos, sobre os seus hábitos de trabalho em grupo de forma a facilitar o início desta prática de trabalho.

Uma primeira análise a este questionário revelou que todos os alunos já tinham trabalhado em grupo, sendo que a maioria referiu ter gostado desta metodologia de trabalho. Contudo, os alunos apresentaram diferentes argumentos, para o facto de terem gostado, focando diversos aspetos. A maioria coloca o foco na colaboração com os outros, ou seja, no relacionamento e na partilha que esta forma de trabalho proporciona. Exemplo disso mesmo é a afirmação proferida pelas alunas FA e MR respetivamente: *“porque partilhei ideias com os meus colegas”*; *“gostei porque se alguém não soubesse o outro ajudava e fazíamos coisas mais difíceis enquanto aprendíamos”*. Nestas duas afirmações é possível depreender que as alunas referem gostar de trabalhar em grupo devido à partilha que esta metodologia pode proporcionar. No entanto, alguns alunos colocaram o foco no relacionamento que desenvolveram com os colegas e até mesmo com os professores: *“Ao trabalhar em equipa conheço melhor os meus colegas”* (Aluno A).

Outros alunos referiram ter gostado de trabalhar em grupo, colocando em evidência o tipo de atividades desenvolvidas. Por exemplo o LU afirmou: *“sim, porque eu adoro pintar e porque é bom”* e o R referiu: *“porque fiz um bolo de chocolate”*. Nestas afirmações é perceptível que os alunos referem gostar de trabalhar em grupo, devido ao tipo de

atividades que realizaram e que provavelmente não realizariam se fosse uma atividade desenvolvida individualmente.

Contudo, outros alunos referiram gostar de trabalhar em grupo colocando o foco no método de trabalho, por exemplo o OD refere: *“porque gosto de trabalhar”*. Este aluno não destaca nenhuma característica específica do trabalho em grupo, ao contrário de outros colegas que evidenciaram a partilha e a colaboração, este assenta a sua justificação no trabalho.

Apenas uma criança referiu não ter gostado de trabalhar em grupo, pois refere a existência de algumas conflitualidades com os colegas, como podemos verificar na afirmação que proferiu: *“porque eles estão sempre a chatear-me”*. O argumento exposto por este aluno evidência o relacionamento com os outros, que é possibilitado nesta metodologia de trabalho, contudo e ao contrário de outros colegas, de forma negativa.

Constatou-se, também, que todos os alunos consideram que através do trabalho em grupo se aprende. Contudo, mais uma vez apresentaram argumentos em que o foco difere, a maioria dos alunos coloca o foco na colaboração com os outros, ou seja na partilha e relação que esta forma de trabalho proporciona. Exemplo disso mesmo são as afirmações proferidas pelo J e pela MA, como podemos verificar: *“Sim, porque gosto de trabalhar com os meus colegas”*, *“sim, porque assim podemos aprender juntos”*, ou seja, ambos destacam como preponderante para a aprendizagem a relação desenvolvida com os colegas num trabalho em grupo.

Já a FA e a MR referem que adquirem aprendizagens ao trabalhar em grupo, uma vez que esta metodologia proporciona uma partilha constante entre colegas, podemos constatar isso mesmo nas seguintes afirmações das alunas: *“Sim, porque quando estou com os meus amigos partilho ideias e eles também”*, *“Sim, porque quando estamos em grupo trocamos ideias e os que não percebem aprendem de uma maneira mais divertida”*.

Por último, alguns alunos referem que aprendem em grupo devido às atividades que são desenvolvidas, como podemos verificar nas afirmações do LE e do R: *“porque aprendo, porque aprendemos as ciências”* *“sim, porque aprendi a fazer um bolo de chocolate”*.

Através deste primeiro questionário constatei, de um modo geral, que os alunos demonstravam interesse em trabalhar em grupo/pares, apresentando argumentos de cariz diferente, como foi possível verificar acima. Para além disso, foi possível verificar que

todos os alunos consideravam que ao trabalhar em grupo era possível aprender. Estas conclusões foram bastante interessantes, pois numa turma onde o trabalho cooperativo não era uma constante, não esperava que estes demonstrassem tanto interesse e além disso, demonstrassem tanto conhecimento sobre alguns aspetos preponderantes do trabalho cooperativo.

Foi também possível, através deste questionário conhecer as preferências dos alunos, relativamente aos colegas, ou seja, perceber com quem gostariam de formar um grupo/par para trabalhar. Foi importante ter acesso a esta informação, pois como não conhecia a turma, foi um excelente auxílio para formar os primeiros pares e grupos. Podemos verificar os primeiros pares/grupos no quadro seguinte:

Primeiros pares formados	Primeiros grupos formados
R e LE	R, LE, OD e MR
LU e MO	C, OL, J, MT e DC
FA e AR	A, DM, S e L
OD e J	AR, MA, FA, P, MO
MR e DM	_____
MA e S	_____
DC e MT	_____
OL e P	_____
A e C	_____

Quadro 3- Composição dos primeiros pares/grupos

Com os primeiros pares e grupos formados, propus a primeira tarefa que abordava a temática, Primeiros Socorros. Esta era uma tarefa a ser desenvolvida a pares, onde o objetivo crucial passava por seleccionar imagens, que representassem os utensílios adequados para uma mala de primeiros socorros.

Nesta primeira tarefa consegui pela primeira vez perceber como os alunos interagiam num trabalho a pares. De seguida apresento alguns diálogos exemplificativos:

Par – OL e P

OL: Eu colava e ele cortava, nós decidimos assim.

P: No final como ainda faltava colar coisas eu ajudei.

Par – OD e J

OD: Nós fizemos assim, primeiro contei quantos utensílios existiam, existiam catorze. Eu vi sete e ele viu outros sete.

J: Eu punha a cola e ele colava.

Par – A e C

A: Nós decidimos que ela cortava, porque corta melhor do que eu.

C: Quando vemos o que faz parte da mala, perguntamos uma à outra.

Par- MO e LU

MO: Ele não quer cortar, eu dividi assim, mas ele não quer.

LU: Eu não quero trabalhar com ele, ele diz que está tudo mal.

(Notas de campo, 13/3/2017)

Através destes diálogos constatei que apesar de os alunos não estarem habituados a trabalhar em grupo, evidenciavam já um aspeto crucial neste tipo de trabalho, a preocupação em dividir tarefas, ou seja, tinham o cuidado de assegurar que cada aluno tivesse a sua função dentro do grupo e contribuísse para o trabalho a desenvolver. Foi visível, também, como é natural, alguns conflitos e a dificuldade em ultrapassá-los sozinhos.

Além disso constatei, também durante esta tarefa que os pares que tinha formado encontravam-se distantes em termos de posicionamento na sala de aula, ou seja quando pedi que os alunos se organizassem, perdeu-se bastante tempo, o que acabou por influenciar o início da tarefa. Perante esta constatação e consultados os outros professores procurei reorganizar o espaço e os grupos, para tal reformulei a constituição dos pares e grupos, tendo desta vez uma atenção especial à localização que cada aluno ocupava na sala de aula. Partindo deste fator e não colocando de parte as preferências dos alunos e

ainda a intenção de formar grupos heterogéneos, formulámos novos grupos e pares, podemos consultá-los no quadro abaixo:

Pares formados	Grupos formados
MR e AR	DC, J, S, MO, DM
A e C	LU, OL, C, FA
MT e OD	MR, P, MA, AR
DC e MO	R, LE, OD, A, MT
P e OL	
DM e FA	
S e LU	
MA e J	
LE e R	

Quadro 4-Composição dos pares/grupos de trabalho

Estes pares/grupos foram mantidos ao longo de todo o estágio, exceto quando um aluno faltava, ou até mesmo quando surgiam conflitos difíceis de ultrapassar sem ser com a alteração do par.

2. Análise das tarefas

Ao longo da intervenção coloquei em prática diversas tarefas que seguiam a metodologia de trabalho cooperativo, contudo optei por seleccionar as seguintes para análise: “Quem quer ser milionário?”, “História nas cartas”, Trabalho de Projeto- “Animais em vias de Extinção” e “Que parte da planta comemos?”, sendo que as duas primeiras enquadram-se na área de Português e as restantes na área de Estudo do Meio.

Importa referir que as tarefas serão analisadas, tendo por base a ordem pela qual foram colocadas em prática.

2.1. Descrição e Análise – Jogo “Quem quer ser Milionário?”

A primeira tarefa que irei descrever e analisar consistia num jogo e tinha como objetivo primordial fazer uma revisão dos conteúdos de português, trabalhados ultimamente. Os objetivos de aprendizagem traçados eram os seguintes: identificar conjugações verbais; conjugar verbos regulares e verbos irregulares no presente do indicativo; identificar adjetivos num excerto; classificar palavras quanto à sílaba tónica; identificar características físicas num excerto; identificar características psicológicas num excerto;

Este jogo desenvolvia-se em grupos de quatro/cinco elementos e a primeira etapa passava por cada grupo selecionar um nome e um porta-voz que representasse a sua equipa. Após a primeira etapa concluída era colocada uma questão, esta era direcionada a todos os grupos, contudo existia uma ordem pela qual estes deveriam responder, por exemplo na primeira pergunta primeiro respondia o grupo 1, depois o 2, seguidamente o 3 e por último o 4 e nas questões seguintes esta ordem ia sendo alterada. De realçar que era dado algum tempo para que os alunos chegassem a uma resposta em conjunto, de modo a promover uma interação entre os diferentes elementos do grupo, no entanto quem expunha a resposta à turma era sempre o porta-voz. À medida que os grupos respondiam acertadamente subiam uma etapa na tabela, tabela esta que era composta por diferentes posições monetárias, 0.50 cêntimos, 1€, 4,50€, 8€, 10€, 15€, 20€, 30€, 50€, 75€, 100€, 200€, 500€, 800€, 900€, 999€, 1000€, 5000€, 10.000€, 50.000€, 1.000.000€. No fim ganhava o grupo que tivesse atingido a etapa com o valor monetário mais elevado.

Seguidamente irei analisar de forma específica dois grupos em alguns momentos deste jogo.

- **Grupo 1- C, OL, LU, FA**

De destacar, o primeiro momento do jogo (escolha do porta-voz), onde se verificou que dois dos elementos do grupo, a C e o OL mostraram querer assumir o papel de porta-voz. Contudo, nem um nem outro argumentaram a seu favor, limitaram-se a proferir o seguinte diálogo:

C: Olha eu é que decido ser o porta-voz.

OL: Não, eu decido.

(Nota de campo, 21/3/2017)

Face à dificuldade em decidir quem assumiria este papel e ainda à dificuldade de ambos os elementos apresentarem argumentos a seu favor, gerou-se um pequeno conflito inicial. Contudo, posteriormente um outro elemento do grupo, o LU, interveio apoiando o OL, desenvolvendo-se assim o seguinte diálogo:

LU: É o OL o porta-voz e acabou-se. É ele o mais inteligente de nós todos.

OL: O LU está a falar a sério!

C: Mas isso não quer dizer nada, isto não é para os mais inteligentes.

LU: Mas é ele, ele sabe dizer mais as coisas e estuda.

(...)

(Nota de campo, 21/3/2017)

Neste diálogo já é possível verificar que existe uma tentativa de negociação entre os elementos do grupo, onde são apresentados argumentos a favor de um ou outro elemento. Contudo e para além de se verificar alguma capacidade dos elementos em escutarem-se, verifica-se alguma resistência em aceitar os argumentos expostos.

Apesar desta troca de ideias os alunos não chegaram a um consenso, aparentemente os argumentos apresentados não eram suficientes para decidir quem seria o porta-voz deste grupo. Portanto decidiram realizar um jogo (pedra, papel, tesoura), entre a C e o OL, sendo o OL o vencedor deste jogo e consequentemente “eleito” o porta-voz do grupo. Foi interessante constatar que os alunos conseguiram recorrer a uma estratégia, neste caso a um jogo que os ajudou a ultrapassar a dificuldade sentida, além disso foi possível constatar que após o resultado do jogo, todos os elementos do grupo aceitaram bastante bem a decisão, ou seja conclui-se que o jogo se superiorizou aos argumentos apresentados anteriormente, como podemos verificar no diálogo seguinte:

LU: Ele ganhou, é ele!

OL: Sou eu...

C: Sim és tu!

(Nota de campo, 21/3/2017)

De destacar, ainda que no decorrer da tarefa, mais precisamente durante a segunda pergunta do jogo, enquanto o grupo tentava classificar a palavra Artur quanto à posição

da sílaba tónica, verificou-se inicialmente um trabalho individual dentro do grupo, como podemos verificar abaixo:

OL: Classificar quanto à sílaba tónica. Artur!

(...)

C: É o URRRRRRR, Artuuurrrr

(...)

LU: Artuuurrrrr.

(Nota de campo, 21/3/2017)

Os alunos primeiramente demonstraram responsabilidade individual, ou seja, cada um pensou em qual seria a resposta. Apesar de este jogo não proporcionar uma divisão efetiva de tarefas, os alunos demonstraram neste exemplo e noutros ao longo deste jogo, responsabilidade de grupo e além disso responsabilidade individual, onde cada aluno foi responsável por contribuir com as suas ideias de modo a enriquecer o coletivo. Tal como refere Lopes e Silva (2009) cada membro do grupo é responsável por cumprir com a sua parte, ou seja, nenhum aluno deve “andar à boleia” dos restantes elementos do grupo (p.17).

Posteriormente às sugestões individuais, surge uma partilha perante todo o grupo, como podemos verificar abaixo:

LU: É grave (referindo-se à resposta).

OL: É aguda, porque a tónica é a última sílaba.

LU: Ah... quando é a última sílaba é aguda?

OL: Sim, percebe esta explicação que eu te dei e já não te esqueces.

(Nota de campo, 21/3/2017)

É possível verificar que o OL contrapôs uma ideia diferente da do LU, além disso apresentou a justificação, constatando-se assim um momento de aprendizagens, onde o OL teve o cuidado de ajudar o colega, partilhando o seu conhecimento com o mesmo. Tendo por base esta situação constata-se a presença de uma característica própria do trabalho cooperativo, a interação estimuladora, uma vez que existe um apoio eficaz por parte de um aluno face ao outro (Johnson e Johnson, 1997, cit. por Maset, 2002, p.27).

Além disso e uma vez que a interação estimuladora e a interdependência positiva relacionam-se diretamente pode-se referir que neste caso, também estamos perante uma interdependência positiva, pois o OL preocupa-se não só com a sua própria aprendizagem, mas também com a aprendizagem do colega, sendo que partilha o seu conhecimento.

Posteriormente, durante a terceira pergunta, de salientar do mesmo género da anterior, verificou-se que o LU assumiu a explicação que o OL lhe deu na pergunta anterior, pois desta vez o LU referiu: “*É aguda, porque é a última sílaba*”, ou seja o LU mobilizou o que tinha aprendido anteriormente com o colega.

É evidente que este jogo proporcionou aos alunos uma troca de conhecimentos constante, sendo que as crianças com mais competências ajudavam as outras. Esta ajuda disponibilizada pelos membros dos grupos era um excelente auxílio para que todos os alunos atingissem os objetivos de aprendizagens.

Debruçando-me sobre os objetivos propostos para esta tarefa e refletindo se foram ou não atingidos por todos os alunos, devo referir que não foi fácil ter essa perceção, uma vez que este jogo não proporcionava que cada aluno tivesse uma determinada tarefa, além disso o facto de as respostas serem dadas oralmente e quase sempre, apenas por um aluno, também não facilitou neste aspeto. No entanto, através de vários diálogos que observei, nos momentos em que os alunos interagiam para chegar a uma resposta e até mesmo nos momentos em que apresentavam a resposta à turma consegui ter uma melhor perceção. Por exemplo, quando coloquei uma questão que passava por identificar características físicas num excerto, deparei-me com o seguinte diálogo:

C: Espera, primeiro temos de saber o que são características físicas.

OL: São coisas que têm a ver com o físico da pessoa.

LU: Sim é isso mesmo, por exemplo a cor dos olhos e essas coisas.

C: Pronto, então vamos ver isso aqui no texto. Olha está aqui uma (referindo-se à palavra magra).

LU: olha aqui outra (referindo-se à palavra alta).

(...)

(Nota de campo, 21/3/2017)

Perante este diálogo, admito que os alunos atingiram um dos objetivos propostos, identificar características físicas, uma vez que souberam definir o conceito e ainda mobilizá-lo, identificando-o no texto.

O diálogo seguinte, também é exemplificativo de que os alunos atingiram os objetivos propostos.

P.E.⁸: Querem apresentar a vossa resposta à turma?

C: Sim, sim

LU: Os adjetivos que encontramos foram: alto, magro, bondoso.

P.E.: Mas eu acho que era interessante dizeres o que é realmente um adjetivo, está bem?

LU: É uma coisa que caracteriza uma pessoa.

OL: Não é uma coisa é uma palavra.

LU: Ah, sim. Enganei-me.

(...)

(Nota de campo, 21/3/2017)

À semelhança do diálogo anterior, este também permite-me dizer que os alunos atingiram outro dos objetivos propostos, identificar adjetivos num excerto, uma vez que souberam definir o conceito e ainda coloca-lo em prática, selecionando adjetivos no texto.

Vários foram os diálogos deste género, que me possibilitam dizer que os alunos atingiram, de forma geral, os objetivos propostos para esta tarefa.

Na generalidade, foi possível verificar através do que foi apresentado acima que este grupo desenvolveu um trabalho bom, na medida em que alcançaram os objetivos propostos. Além disso foi possível verificar que os alunos mobilizaram algumas competências sociais cruciais, como por exemplo a capacidade em escutar e contribuir com algumas ideias e opiniões. Verificou-se também já algum debate em torno das diferentes opiniões e alguma capacidade para resolver conflitos que iam surgindo, de destacar, ainda a existência de momentos onde os alunos trocaram conhecimentos entre si. Ao comparar a minha análise com a avaliação que o grupo fez do trabalho que desenvolveu e que podemos verificar no quadro abaixo, considero que se coadunam. Contudo, existe uma discrepância entre o que observei e a forma como os alunos avaliaram o seu desempenho no que diz respeito ao ponto 5. Ao refletir sobre este aspeto considero que os alunos não consideraram que partilharam responsabilidades, pois neste tipo de tarefas não é tão evidente este fator, não existe propriamente a necessidade de

⁸ Abreviatura de professora estagiária

distribuir tarefas e as responsabilidades exigidas prendem-se principalmente com o dever de todos contribuírem com ideias e opiniões de forma verbal, portanto considero que os alunos não compreenderam o que se pretendia com este mesmo ponto.

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Às vezes
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Sempre
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Sempre
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Às vezes
5.Partilhámos responsabilidades	Raramente
Critérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 5- Questionário de autoavaliação (grupo 1)

Focando, agora a análise em cada um dos elementos do grupo podemos recorrer à grelha de observação, apresentada abaixo.

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
C	Às vezes	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Frequentemente/sempre
OL	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às Vezes	Às vezes	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes
LU	Às Vezes	Às Vezes	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
FA	Às vezes	Nunca/Raramente	Às vezes	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Às vezes
Critérios de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 6-Grelha de observação (grupo 1)

Nesta grelha é possível verificar que os elementos do grupo tiveram uma prestação bastante próxima, sendo que maioritariamente contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho. Contudo devo referir que existiu uma exceção, pois um dos elementos do grupo participou bastante pouco, centrando a sua participação única e exclusivamente em ouvir e respeitar as ideias dos outros, de destacar que este elemento foi encorajado por outros elementos a participar no entanto, manteve-se no mesmo registo. Refletindo sobre este aspeto considero que deveria ter tomado outra atitude, poderia ter falado com a aluna tentando perceber o que se passava, de modo a auxiliá-la a ultrapassar a dificuldade que possivelmente estava a sentir. Além disso foi possível verificar que um dos elementos, o OL assumiu desde o início o papel de líder, organizando o trabalho e assumindo as principais tarefas do grupo.

- **Grupo 2- MR, MA, AR, P**

No decorrer do jogo, mais precisamente enquanto o grupo tentava identificar características psicológicas numa imagem, que lhes tinha sido cedida, um dos elementos do grupo, a MR, refere uma possível característica que pensa estar presente na imagem. Contudo, apresenta-a ao grupo em forma de questão: Será que elas estão a chorar?!!

Partindo da intervenção da MR, outros elementos do grupo intervêm, respondendo à colega, verificando-se assim uma troca de ideias, como podemos constatar de seguida:

MA: Não, elas estão constipadas.

MR: Não, elas estão a chorar!

(Nota de campo, 21/3/2017)

Neste diálogo, verifica-se um desacordo entre ambos os elementos do grupo e ainda a inexistência de argumentos para as opções que estavam a expor. Só posteriormente é possível verificar uma justificação por parte da MR, quando refere: *“Estão a chorar porque estão a ver um filme”*. E partindo desta justificação, outros elementos do grupo intervêm, apresentando argumentos e justificações para a escolha da característica enunciada, como podemos verificar no diálogo seguinte:

MA: Sim, há uma que está a limpar o olho.

MR: Desde quando estamos constipadas e comemos pipocas?

P: Aquela está a chorar porque o filme deve ser muito triste.

(Nota de campo, 21/3/2017)

É possível constatar a partilha de ideias neste momento, o reforço e a necessidade de argumentos para validar a ideia da MR.

Contudo, e apesar de o grupo ter demonstrado interesse em responder a esta pergunta, partilhando ideias, expondo argumentos, nem sempre ocorreu assim. No decorrer de outras perguntas, verificou-se uma discrepância de participação entre os elementos do grupo, sendo que na maioria das vezes apenas um aluno chegava à resposta sozinho e os restantes “andavam à sua boleia”. Segundo Lopes e Silva (2009) nestas situações estamos perante uma interação de dependência, onde os alunos dependem dos colegas sem que haja reciprocidade, ou seja, o aluno mais capaz ou ambicioso assume a responsabilidade pelo trabalho (p.16). Penso que esta situação era influenciada pelo tipo de tarefa em causa, uma vez que esta não possibilitava que cada aluno ficasse responsável por uma determinada parte do trabalho, fazendo assim com que estes descurassem responsabilidades.

De destacar ainda, que no decorrer deste jogo surgiram diversas dificuldades de relacionamento entre os membros do grupo, como podemos verificar nos diálogos abaixo:

P: Já estou farto de trabalhar com vocês podem responder a essa pergunta sozinhas, já não vos ajudo mais!

MA: Eu também já estou farta de ti, tu nunca ajudas em nada.

MR: Podem parar de discutir, temos de responder a esta pergunta.

(...)

AR: Deixa-me sublinhar as características físicas.

MA: porque é que tens de ser tu? Agora sou eu.

P: Dá-me o texto eu é que sublinho.

(...)

(Nota de campo, 21/3/2017)

Nestes diálogos são visíveis algumas dificuldades por parte dos alunos em relacionarem-se, em aceitarem o que os outros dizem, aliás foi, por vezes, bastante dificultoso a existência de um diálogo sem que houvesse discussões.

Este jogo evidenciou dois aspetos que considero não serem positivos para a aquisição de objetivos de aprendizagem, um deles prendeu-se com um relacionamento difícil por parte do grupo e ainda a existência de uma discrepância na participação. O facto de os alunos não se relacionarem bem prejudicou o trabalho em cooperação e consequentemente o atingir de objetivos, uma vez que é difícil desenvolver aprendizagens onde o foco são as discussões e os conflitos constantes. Aliás verificou-se muitas vezes que os alunos chegavam ao momento de apresentarem a sua resposta e não sabiam, isto porque os momentos de interação eram desenvolvidos numa base de conflitos. Além disso, o facto de apenas uma aluna (MR) preocupar-se efetivamente com as tarefas, chegando enumeras vezes à resposta sozinha, sendo que os restantes membros do grupo “andavam à sua boleia” fez com que estes não soubessem responder quando eram questionados, exemplo disso mesmo é o diálogo seguinte:

P.E.: Podem apresentar a vossa resposta?

MR: (preparava-se para falar)

P.E.: Podes deixar outro colega do grupo responder?

MA: Nós não vamos responder, não sabemos, ela é que fez (referindo-se à MR).

(Nota de campo, 21/3/2017)

Na generalidade, concluo que o trabalho desenvolvido não foi positivo, uma vez que a maioria dos membros do grupo não atingiram os objetivos propostos. Verificou-se que o grupo sentiu algumas dificuldades de relacionamento, ou seja, em aceitar ideias e opiniões contrárias às suas. Além disso, verificou-se que um dos elementos do grupo sobressaiiu, na medida em que assumiu as principais funções do grupo. Comparando a análise que faço com a avaliação que os alunos fizeram, possível de verificar no quadro abaixo, posso referir que vão ao encontro, ou seja os alunos demonstram consciência do trabalho que desenvolveram.

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Às vezes
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Às vezes
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Nunca
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Nunca
5.Partilhámos responsabilidades	Nunca
CrITÉRIOS de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 7- Questionário de autoavaliação (grupo 2)

Para evidenciar a análise em cada um dos elementos do grupo, recorreremos à grelha exposta abaixo.

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
AR	Às vezes	Nunca/raramente	Às vezes	Nunca/raramente	Nunca/raramente	Às vezes	Nunca/raramente
MR	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às Vezes	Frequentemente/sempre
MA	Às vezes	Nunca/raramente	Às Vezes	Nunca/raramente	Nunca/raramente	Às vezes	Às vezes
P	Nunca/raramente	Nunca/raramente	Nunca/raramente	Nunca/raramente	Nunca/raramente	Às vezes	Às vezes
CrITÉRIOS de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 8- Grelha de observação (grupo 2)

Através desta grelha e das observações que efetuei é possível referir que não existiu um desempenho linear entre os alunos, ou seja apenas uma aluna, a MR preocupou-se em contribuir para o coletivo, sendo que assumiu desde início a “liderança” do grupo, apresentando constantemente opiniões, argumentos, ideias, isto acabou por fazer com que esta aluna, por vezes tivesse de responder sozinha às perguntas, sem contar com a ajuda dos colegas. Podemos referir, ainda um outro elemento do grupo, o P que durante a tarefa teve muitas dificuldades em aceitar ideias contrárias, mais uma vez considero que deveria

ter tomado outra atitude face a este aluno, deveria ter tentado perceber o que o estava a fazer ter aquele comportamento.

2.2. Descrição e Análise – “História nas cartas”

A tarefa, “História nas cartas” passava pela produção de um texto a pares. Os objetivos traçados para esta tarefa eram os seguintes: escrever pequenas narrativas; registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as; usar vocabulário adequado; identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha;

Para o desenvolvimento desta tarefa foi disponibilizado a cada par um conjunto de três cartões, um deles representava as personagens, o outro um objeto e o outro uma paisagem/local, partindo destes cartões os pares deveriam criar uma história em computador, para além disso e para auxiliar no desenvolvimento desta tarefa era disponibilizado nos computadores um guião que era preenchido por cada par.

Seguidamente irei analisar de forma específica dois pares em alguns momentos da tarefa.

• **Par 1- C e A**

No início desta tarefa foi visível que um dos elementos do grupo, a A, interveio com o intuito de organizar e orientar todo o desenvolvimento da tarefa, pois fez questão de ler em voz alta o guião orientador, de modo a que o outro elemento do grupo também percebesse o que era pretendido. Além disso, solicitou que dividissem as tarefas logo no início, ou seja mais uma vez verificou-se a preocupação de planear e organizar o desenvolvimento do trabalho. Podemos verificar isso mesmo no diálogo seguinte:

A: Olha queres ficar a mexer no rato?

C: Sim, pode ser! E tu escreves no teclado.

(Nota de campo, 19/4/2017)

Foi possível constatar, também, que a A durante o desenvolvimento da tarefa preocupou-se sempre em incluir a sua colega em todas as decisões que tinham de tomar, pedia constantemente a sua opinião, fazia questão de lembrar-lhe que aquele trabalho dependia das duas, ou seja verificou-se que a A preocupava-se com um bom desenvolvimento do trabalho em parceria. Podemos constatar isso mesmo nos próximos diálogos:

A: Olha, escolhe o título da história.

C: Ah queres que escolha o título, deixa-me pensar.

(...)

A: Olha, achas que aqui devemos escrever de que cor?

C: Escreve de azul.

(...)

A: Estamos a trabalhar bem, porque estamos juntas.

C: Sim, é verdade. A ajuda que me dás é importante e a que eu te dou também, não é?

(...)

(Nota de campo, 19/4/2017)

Nos diálogos expressos acima, principalmente o último, evidência uma interdependência positiva, ou seja as alunas parecem reconhecer a importância do trabalho individual de cada uma e ainda parecem reconhecer que nesta forma de trabalho só se é bem-sucedido se todos o forem. Esta atitude e a mobilização de competências sociais crucias no desenvolvimento de um trabalho cooperativo, acabou por beneficiar este par.

Além disso, sempre que era necessário chegarem a um consenso, faziam questão de propor diversas opções, até ambas concordarem, podemos verificar isso mesmo no diálogo seguinte:

A: A menina vai chamar-se Carla.

C: Não, vai ser Carolina.

A: Maria?

C: Yara?

A: Sim, sim.

(Nota de campo, 19/4/2017)

Contudo, praticamente no fim do desenvolvimento da tarefa as alunas tiveram um conflito, como podemos constatar no diálogo seguinte:

A: Vá diz-me lá a tua ideia.

C: Então, agora a bruxa podia fazer-lhe um feitiço.

A: Ah, isso não.

C: Mas eu quero assim.

A: Então, mas eu não quero.

(Nota de campo, 19/4/2017)

Este conflito, que se desenvolveu devido a um desacordo de ideias, acabou por não ser solucionado pelas alunas, levando a que estas não dessem um final à história que estavam a construir. Em termos de consecução tenho de referir que a tarefa proposta acabou por não ser concluída. Contudo, vários aspetos me levam a querer que as alunas atingiram de forma parcial os objetivos propostos, por exemplo o facto destas preencheram totalmente o guião de trabalho⁹, registando as primeiras ideias para construir a história, a identificação de erros no texto e posterior correção e ainda o cuidado de construírem um texto¹⁰ com alguma coerência, levam-me a considerar o trabalho desenvolvido como – médio.

Analisando de modo geral, o desempenho deste par, posso referir que inicialmente foi bastante positivo. As alunas tiveram o cuidado de organizarem o seu trabalho, dividindo tarefas, além disso também verifiquei que principalmente um dos elementos do par tentou criar um bom ambiente de trabalho com a sua colega, pedindo constantemente opiniões, reforçando que as decisões deveriam ser tomadas em conjunto. De realçar, ainda a necessidade que ambos os elementos do grupo sentiam em apresentar várias opções, de modo a que ambas concordassem. No entanto, este trabalho que maioritariamente desenvolveu-se de forma positiva, acabou por ser prejudicado na fase final com o surgir de um conflito, para o qual as alunas não conseguiram encontrar estratégias para o resolver, dificultando assim a conclusão do texto. Este conflito marcou em demasia as alunas, refletindo-se assim na própria avaliação que fizeram do seu trabalho, como podemos verificar no quadro abaixo. Até no próprio preenchimento do questionário existiram desacordos, como é possível verificar no ponto 2.1, onde a A respondeu raramente e a C nunca.

⁹ Em apêndice p.110

¹⁰ Em apêndice p.111

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Raramente (A); Nunca (C)
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Raramente
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Nunca
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Às vezes
5.Partilhámos responsabilidades	Sempre
Critérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 9-Questionário de autoavaliação (par 1)

De modo a analisar de forma individual cada aluna podemos recorrer à grelha abaixo.

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
A	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Frequentemente/sempre
C	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Frequentemente/sempre
Critérios de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 10- Grelha de observação (par 1)

Através desta grelha é possível constatar que o grupo desenvolveu, maioritariamente um trabalho bastante positivo, sendo que um dos elementos, a A tentou sempre gerir as tarefas do grupo, no fundo assumiu as responsabilidades principais.

• Par 2 – MR e AR

Inicialmente e à semelhança do par anterior as alunas fizeram questão de dividir tarefas de modo a organizarem o trabalho que iriam desenvolver, como podemos verificar no diálogo seguinte:

AR: Podemos fazer assim, primeiro escrevo eu no computador e depois escreves tu, está bem?

MR: Sim, sim, pode ser.

(Nota de campo, 19/4/2017)

A divisão de tarefas é essencial, na medida em que possibilita ao par o desenvolvimento do trabalho de uma forma mais eficaz e muito mais organizada. Além disso, proporciona que cada aluno fique responsável por contribuir individualmente para o trabalho coletivo, o que acabou por acontecer neste par, verificando-se assim uma das características do trabalho cooperativo, responsabilidade individual e de grupo.

Apesar de as alunas terem o cuidado de distribuir tarefas, verificou-se no decorrer do trabalho, o seguinte diálogo:

AR: Eu continuo no computador.

MR: Não, não já tiveste “bué” tempo. E nós tínhamos decidido que era uma vez a cada uma, lembraste?

(Nota de campo, 19/4/2017)

Este pequeno desentendimento rapidamente foi solucionado, pois a MR fez questão de relembrar a forma como tinham decidido organizar-se para o desenvolvimento da tarefa. No fundo, a divisão de tarefas acabou por contribuir para a resolução de um possível conflito.

Além disso, durante esta tarefa verificou-se uma ajuda contante entre ambos os elementos do par, onde se corrigiram mutuamente, como é possível comprovar nos diálogos seguintes:

MR: Não é assim que se escreve coelhenha, é C-o-e-l-h-i-n-h-a” (soletrando)

AR: Ah é com i.

(...)

AR: Olha a letra maiúscula, liga o caps lock.

AR: Espera.

(...)

AR: O rei trigue decidiu” (à medida que lia escreveu deSidiu)

MR: Decidiu

AR: Ah é com C

(Nota de campo, 19/4/2017)

Esta ajuda constante demonstra claramente uma preocupação das alunas em auxiliarem-se, de modo a que ambas conseguissem atingir os objetivos propostos, ou seja neste caso verifica-se a presença de características como, a interação estimuladora e a interdependência positiva.

Debruçando-me agora na consecução da tarefa, devo referir que as alunas ao terem uma relação bastante positiva, possibilitou-lhes terminarem a tarefa mesmo antes do tempo disponibilizado. Aliás foi interessante verificar que o par aproveitou o tempo que lhes “sobrou” para melhorarem a sua história, corrigindo erros e fazendo pequenos ajustes. É evidente que considero a qualidade da consecução como boa, uma vez que as alunas alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos, ou seja as alunas preencheram o guião¹¹, onde anotaram as suas primeiras ideias para a elaboração da história, além disso demonstraram capacidades para escrever um texto coerente¹², com princípio, meio e fim, sendo que tiveram sempre o cuidado de corrigir os erros existentes.

De modo geral, este par desenvolveu um trabalho em parceria bastante positivo, como podemos verificar no quadro de autoavaliação e na própria grelha de observação, apresentadas abaixo.

¹¹ Em apêndice p.112

¹² Em apêndice p.113

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Sempre
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Sempre
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Sempre
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Sempre
5.Partilhámos responsabilidades	Sempre
Critérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 11- Questionário de autoavaliação (par 2)

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
AR	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre
MR	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre
Critérios de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 12- Grelha de observação (par 2)

Em suma, ambas as alunas contribuíram com ideias, discutiram pontos de vista, respeitando-se mutuamente, além disso tiveram o cuidado de dividir tarefas, de modo a organizarem o desenvolvimento do trabalho, demonstraram, também capacidade para resolver pequenos desentendimentos que iam surgindo dialogando uma com a outra. De evidenciar, ainda que neste par foi bastante evidente, nos diferentes momentos do trabalho uma troca de aprendizagens constante, onde ambas tinham o cuidado de se auxiliar e de se corrigir quando necessário, tudo isto contribuiu para que as alunas obtivessem um produto final bastante positivo.

2.3. Descrição e Análise – “Animais em vias de Extinção”

A tarefa, “Animais em Vias de Extinção” desenvolveu-se segundo a metodologia de Trabalho de Projeto e ocorreu durante quatro aulas. Os objetivos de aprendizagem propostos para este projeto eram os seguintes: conhecer alguns animais que se encontram em vias de extinção; identificar algumas causas e consequências desta problemática; registrar/selecionar ideias relacionadas com o tema, organizando-as; comparar e classificar animais segundo as suas características externas;

Este projeto teve como situação desencadeadora a exploração de uma notícia que se intitulava por “Animais em Vias de Extinção” da revista Visão Júnior. Após este primeiro momento e tendo em conta a metodologia de Trabalho de Projeto, esta tarefa desenvolveu-se em quatro fases:

Primeira fase - Definição do problema: nesta fase os alunos formularam as questões a investigar, partindo da notícia que tinham explorado previamente;

Segunda fase - Planificação e desenvolvimento do trabalho, onde a turma decidiu em conjunto que o mais apropriado seria uma pesquisa orientada, ou seja, as professoras estagiárias trariam as informações e cada grupo pesquisaria;

Terceira fase – execução: nesta fase os alunos iniciaram o trabalho propriamente dito, ou seja a turma organizou-se em grupos de 4 e 5 elementos e cada um deles fez uma pesquisa orientada sobre um animal, onde pesquisou informações gerais sobre esse animal, por exemplo grupo a que pertence, alimentação, características físicas entre outras, as causas de o animal estar em vias de extinção, as medidas a tomar para proteger o animal e outras informações que cada grupo considerasse importante. Importa referir que foi feito um sorteio para distribuir os diferentes animais pelos grupos. Nesta fase, cada grupo preparou uma apresentação, uns grupos em cartolina outros em formato digital para apresentarem à turma;

Quarta fase – Divulgação/Avaliação: nesta fase cada um dos grupos fez a sua apresentação, sendo que surgiram diferentes questões, dando aso a momentos de debate. Relativamente à avaliação, cada grupo preencheu um inquérito por questionário, onde avaliou o trabalho desenvolvido.

Nesta análise irei debruçar-me unicamente na terceira fase, pois foi nesta que ocorreu, de forma maioritária, o trabalho em cooperação.

Seguidamente irei analisar de forma detalhada dois grupos de trabalho.

- **Grupo 1- C, OL, LU, FA**

No início desta tarefa foi possível verificar a existência de alguns conflitos entre os elementos do grupo. Podemos verificar um deles no diálogo abaixo:

OL: Escreve o primeiro e último nome.

LU: Está bem (contudo, acaba por escrever o seu nome completo e constata que não consegue escrever mais nenhum nome, por falta de espaço)

FA: Estás a ver, não era para escrever o nome todo!

C: Claro que não, só tens uma linha e nós somos quatro.

LU: Pronto, façam vocês.

OL: Não vamos chatear-nos por causa disso, cada um escreve o seu primeiro e último nome com a sua letra e acabou.

(Nota de campo, 26/4/2017)

Neste diálogo verifica-se um conflito que surge de uma decisão individual e da qual os restantes elementos do grupo não concordaram. Contudo, este acabou por ser resolvido devido à intervenção de um dos elementos, que teve a capacidade de suavizar a situação encontrando uma solução. Para além, deste pequeno conflito foram surgindo outros do género, pois os alunos inicialmente não estavam dispostos a ouvir e aceitar as opiniões dos outros e qualquer “coisa” que surgisse, um comentário, uma opinião era de imediato “atacado”. Foi evidente nesta primeira fase, que os alunos não mobilizaram algumas competências sociais determinantes no desenvolvimento de um trabalho cooperativo.

No entanto, com o decorrer da tarefa e com a convivência que os alunos foram desenvolvendo, estes pequenos conflitos foram sendo dissipados.

Posteriormente há que salientar o momento em que o grupo decidiu distribuir tarefas e organizar o desenvolvimento do projeto, podemos verificar isso mesmo no diálogo seguinte:

OL: Cada um lê uma parte, Ok?

CA: Como assim?

OL: Quando um lê o outro escreve e quando um escreve o outro lê.

FA: Não estou a entender nada.

(Nota de campo, 26/4/2017)

Face a este diálogo decidi intervir, pois constatei que os alunos não estavam a conseguir perceber a ideia do seu colega e portanto fiz a seguinte questão: *“Vocês já viram que tem de pesquisar as informações pedidas no guião, certo? Já distribuíram essas informações por cada um de vós?”* Por vezes, é essencial a intervenção do professor, de modo a desbloquear o desenvolvimento do trabalho por parte do grupo.

Após esta questão um dos elementos do grupo referiu que ainda não tinham consultado o guião e, portanto, fez questão de lê-lo em voz alta e só posteriormente dividiram tarefas, como podemos verificar de seguida:

OL: Pronto, fazemos assim tu (dirigindo-se para a C) e a FA procuram estas informações e eu e o LU procuramos estas.

C: Está bem. FA tu lês primeiro a pesquisa e dizes o que é importante que eu escrevo.

(Nota de campo, 26/4/2017)

Após os alunos consultarem o guião conseguiram perceber o que realmente era pretendido nesta tarefa e organizaram o seu trabalho. É importante salientar que a organização que os alunos definiram acabou por fazer com que no grupo se trabalhasse essencialmente a pares, ou seja a C e a FA trabalharam em conjunto e os restantes elementos em conjunto. Contudo, por vezes existia uma troca de ideias entre os quatro elementos do grupo, onde era visível um cruzamento de informações, como podemos verificar no diálogo seguinte:

LU: Se encontrarem na vossa pesquisa, coisas que sirva para as perguntas que estamos a pesquisar digam.

C: Olha aqui diz porque é que o elefante está em vias de extinção, aponta isso é da vossa parte.

OL: Diz lá.

(...)

OL: C procura se há alguma coisa sobre as formas de proteger o animal.

C: Há aqui, espera deixa me ver onde está. Já encontrei, vá aponta!

(...)

(Nota de campo, 26/4/2017)

Apesar de no desenvolvimento desta tarefa sobrepor-se um trabalho a pares sobre um trabalho em grupo, foi existindo momentos em que os quatro elementos trabalharam diretamente, como vimos acima, pois apesar de a C não estar à procura da informação sobre as causas de o animal estar em vias de extinção, não fez com que não partilhasse com os colegas. No fundo, esta troca de informações, demonstra que os alunos não estavam preocupados exclusivamente consigo e com a parte que lhes competia fazer, uma vez que se ajudavam, se apoiavam, de modo a que todos atingissem os objetivos propostos. Perante este aspeto podemos considerar que estamos perante uma característica essencial do trabalho cooperativo, a interação estimuladora.

Neste grupo foi visível, ainda momentos de aprendizagens, onde os alunos ajudavam-se e corrigiam-se mutuamente, como é visível no diálogo seguinte:

OL: Africano escreve-se com O.

LU: Não é nada, é com E, diz-se A-F-R-I-C-A-N-E

OL: Tu achas? Tu dizes A-F-R-I-C-A-N-E?

LU: Ah, deixa-me lá ver melhor...

(Nota de campo, 26/4/2017)

Foi possível, verificar também momentos de diálogo em torno da temática do projeto, onde foi evidente o envolvimento e o interesse dos alunos.

C: Mas eles matam o animal porquê?

OL: Porquê? Por causa do marfim!

C: E não podiam arranjar marfim de outra forma?

OL: Não, infelizmente o marfim é muito raro!

(Nota de campo, 26/4/2017)

De facto, este diálogo é revelador de que os alunos foram além do que era pedido no guião, tiveram a capacidade e o interesse de refletir em conjunto sobre a temática que estavam a trabalhar.

Debruçando-me agora sobre a consecução do trabalho, devo referir que os alunos conseguiram terminar completamente o projeto¹³. No que concerne, à qualidade da consecução considero-a como – Boa, uma vez que os alunos tiveram a capacidade de pesquisar e selecionar a informação adequada, tendo por base o que era solicitado no guião¹⁴, por exemplo souberam identificar as causas e consequências que levavam o animal a estar em vias de extinção, a classe a que este pertencia, o seu tipo de alimentação, as suas características físicas, entre outros aspetos. Além disso durante a apresentação do projeto à turma o grupo demonstrou que tinham adquirido informações relativamente ao animal que pesquisaram, como é possível de constatar no diálogo seguinte:

C: Então, a nossa pesquisa foi sobre o elefante africano. Nós descobrimos que ele está em vias de extinção por causa do comércio do marfim.

MR: Posso fazer uma pergunta ao grupo?

OL: Claro que podes!

MR (elemento exterior ao grupo): Então, mas onde é que o elefante tem o marfim?

OL: Das presas.

AR (elemento exterior ao grupo): O que são as presas?

LU: Então, são os dentes.

(Nota de campo, 28/4/2017)

Neste diálogo constata-se que o grupo conseguiu responder às perguntas efetuadas pelos colegas, ou seja demonstrou ter adquirido conhecimentos determinantes no decorrer do projeto. Portanto, tendo por base este diálogo e outros semelhantes, devo referir que o grupo atingiu os objetivos de aprendizagem propostos.

Referindo-me agora de modo geral ao trabalho do grupo devo referir que este foi positivo. Apesar de no início da tarefa existirem muitos conflitos, com o decorrer do trabalho e com o desenvolvimento das interações, os conflitos foram sendo dissipados.

Além disso, foram visíveis a preocupação e o interesse em organizar o trabalho, em distribuir tarefas, algo que foi fundamental para o desenvolvimento do projeto de forma

¹³ Em apêndice p.114

¹⁴ Em apêndice p.115

positiva. Na distribuição das tarefas, verificou-se que o grupo optou por trabalhar a pares, não invalidando de forma alguma o diálogo entre todos e o cruzamento de informações.

Verificou-se, também algum nível de interdependência positiva, uma vez que os alunos demonstraram preocupação com a aprendizagem de todos, sendo que trocavam conhecimentos sempre que existia dificuldades, além disso verificou-se responsabilidade individual, sendo que os alunos preocuparam-se em desenvolver a sua parte do projeto, de modo a contribuir para o coletivo.

Ao observarmos a autoavaliação que o próprio grupo fez do trabalho que desenvolveu, constata-se que vai ao encontro do que referi acima, uma vez que o critério predominante é – Sempre.

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Às vezes
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Sempre
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Sempre
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Às vezes
5.Partilhámos responsabilidades	Sempre
Crítérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 13- Questionário de autoavaliação (grupo 1)

Ao observarmos a grelha apresentada abaixo conseguimos compreender o comportamento dos alunos de forma individualizada.

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
C	Às vezes	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Frequentemente/sempre
OL	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Frequentemente/sempre	Às vezes	Frequentemente/sempre
LU	Frequentemente/sempre	Às Vezes	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
FA	Às vezes	Nunca/Raramente	Às vezes	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Às vezes
CrITÉrios de avaliaÇão: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 14- Grelha de observação (grupo 1)

Através desta grelha é possível verificar que os elementos do grupo, tiveram uma prestação positiva, sendo que maioritariamente contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho. Contudo devo referir que existiu uma exceção, pois um dos elementos do grupo participou bastante pouco, centrando a sua participação única e exclusivamente em ouvir e respeitar as ideias dos outros à semelhança da sua participação na tarefa- “Quem quer ser milionário?”. Refletindo agora sobre este aspeto considero que deveria ter tomado outra atitude, isto porque o comportamento da aluna manteve-se semelhante ao tomado na primeira tarefa. Além disso foi possível verificar que à semelhança da tarefa – “Quem quer ser milionário?”, o OL assumiu desde o início o papel de líder, organizando o trabalho, distribuindo tarefas, auxiliando a ultrapassar dificuldades e a resolver conflitos.

- **Grupo 2- MR, MA, AR, P**

No início desta tarefa foi visível que um dos elementos do grupo, a MR, interveio com o intuito de organizar e orientar todo o desenvolvimento da tarefa, distribuindo funções pelos elementos do grupo, como podemos verificar no diálogo abaixo:

MR: Eu e a AR ficamos com dois pontos e tu e a MA com os outros dois. Está bem?

P: Não!

MR: Porquê? assim é que as coisas ficam bem divididas.

P: Como faço essa parte?

MR: Então tens de pesquisar como nós vamos fazer.

P: Pode ser, vamos tentar.

(Nota de campo, 26/4/2017)

Neste diálogo é visível que uma das alunas propõe uma forma de organização do trabalho, no entanto outro elemento do grupo não aceitou de imediato esta proposta, acabando por aceitá-la quando a aluna lhe explicou melhor o pretendido. É ainda possível de verificar que à semelhança do grupo analisado anteriormente (C, OL, LU, FA), este também optou por desenvolver um trabalho a pares dentro do próprio grupo.

De destacar ainda, que este grupo teve o cuidado de definir como iria selecionar a informação para a elaboração do trabalho, como podemos constatar no diálogo abaixo:

MR: Olha nós temos aqui as pesquisas, vamos fazer assim à medida que eu vou lendo tu vais dizendo o que é importante e sublinhamos logo, porque depois é mais fácil de encontrar a informação que queremos.

AR: Isso é uma boa estratégia, sublinhamos logo o que precisamos saber.

P: Olha, também vou fazer assim com a MA.

(Nota de campo, 26/4/2017)

Neste diálogo verificamos que a MR encontrou um método para auxiliar o desenvolvimento do trabalho, que passava por sublinhar aquilo que realmente era importante, além disso esta teve o cuidado de partilhar com os colegas, levando com que estes o fizessem também.

Ainda no decorrer desta tarefa foi possível observar diálogos, onde existia uma troca de conhecimentos entre os diferentes elementos do grupo, como podemos verificar abaixo:

AR: Escreve o que te vou dizer, infeção bacteriana.

MR: Bateria?

AR: Não, não é B-A-C-T-E-R-I-A-N-A, leva o C.

(...)

P: O que é isso infeção bacteriana?

AR: Opa é uma doença.

P: A sério? Os Koalas morrem por causa disso?

AR: Sim, isso diz aqui na pesquisa.

(Nota de campo, 26/4/2017)

De facto, este diálogo é exemplificativo de um momento de troca de conhecimentos, onde a AR ajuda a sua colega a escrever corretamente a palavra bacteriana e onde explica ao seu colega a dúvida que este tinha. Além disso, é visível uma troca de ideias entre todos os elementos do grupo, independentemente de estarem a trabalhar em pares não deixaram de dialogar.

Referindo-me agora à consecução do projeto, devo referir que o grupo terminou o trabalho no tempo que disponibilizei. Além disso, foi possível verificar através de alguns diálogos que observei, que os alunos tinham atingido os objetivos de aprendizagem propostos, por exemplo durante as apresentações isso foi bastante evidente.

P: O nosso trabalho é sobre o Koala.

AR: O Koala é um mamífero e alimenta-se de folhas do eucalipto.

MR: O Koala está em vias de extinção porque tem uma infeção bacteriana.

C (elemento exterior ao grupo): Devias dizer o que é a infeção bacteriana.

MR: É uma doença que mata os koalas, percebes?

P: Nós descobrimos isso na pesquisa.

LU: Coitadinhos. E o que se faz para ajudá-los.

P: Nós vimos na pesquisa, que está a ser investigada uma vacina para prevenir esta doença.

(...)

(Nota de campo, 28/4/2017)

Através deste diálogo e de outros semelhantes, do próprio guião do trabalho¹⁵ e do produto final¹⁶, constata-se que o grupo conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem propostos, portanto podemos considerar a qualidade da consecução como –Boa.

Referindo-me, de modo geral, ao trabalho do grupo devo referir que este foi positivo. Foi visível o interesse por parte deste em organizar o trabalho e encontrar um método que facilitasse o desenvolvimento do mesmo. Além disso, foi visível vários momentos em que os alunos trocaram conhecimentos, demonstrando uma interação estimuladora e uma interdependência positiva, ou seja os alunos preocuparam-se com que todos atingissem os objetivos propostos, revelaram, também um responsabilidade individual e de grupo, sendo que todos cumpriram com a sua parte para o coletivo. Ao observarmos a autoavaliação que o próprio grupo fez do trabalho que desenvolveu, constatamos que vai ao encontro do que referi acima, uma vez que predomina o critério Sempre.

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Sempre
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Às vezes
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Às vezes
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Sempre
5.Partilhámos responsabilidades	Sempre
Crítérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 15- Questionário de autoavaliação (grupo 2)

Analisando de forma individualizada alguns elementos do grupo e tendo por base a grelha de observação, apresentada abaixo, é possível verificar que os elementos do grupo, tiveram uma prestação positiva.

¹⁵ Em apêndice p.116

¹⁶ Em apêndice p.117

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
AR	Às vezes	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Frequentemente/sempre	Às vezes	Frequentemente/sempre
MR	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre
MA	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Às vezes
P	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Frequentemente/sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
CrITÉRIOS de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 16- Grelha de observação (grupo 2)

Contudo, devo referir que uma das alunas, a MA não teve uma participação muito ativa, pois no dia do desenvolvimento da tarefa não estava nas melhores condições de saúde. De destacar, ainda o papel da MR que assumiu a liderança do grupo, assumindo as principais responsabilidades.

2.4. Descrição e Análise – “Que parte da planta comemos?” – (Tabela para preenchimento sobre plantas comestíveis)

A tarefa, “Que parte da planta comemos?” passou pelo preenchimento de uma tabela a pares. Nesta tabela constavam diferentes plantas e cada um dos pares teria de assinalar a parte da planta que era comestível (raiz, caule, folha, fruto). Após o preenchimento da tabela procedeu-se a uma correção em conjunto com toda a turma.

De destacar que o objetivo desta tarefa era que os alunos identificassem as partes comestíveis numa determinada planta.

Seguidamente irei analisar de forma específica dois pares em alguns momentos da tarefa.

- **Par 1- C e A**

Referindo-me especificamente ao par C e A, foi possível verificar logo no início da tarefa o seguinte diálogo:

C: Dá cá que eu faço isso.

A: Sim faz, isso também é só preencher.

(Nota de campo, 25/5/2017)

Neste diálogo é evidente que não existe uma preocupação em desenvolver um trabalho em parceria, pois ambas as alunas assumem que esta tarefa será desenvolvida individualmente, além disso é perceptível que a A desvaloriza o tipo de tarefa ao referir: *“isso também é só preencher”*.

De facto o trabalho foi desenvolvido, maioritariamente de forma individual, como podemos verificar no diálogo seguinte:

C: Aqui, na alface é a folha, na laranjeira é o fruto (à medida que dizia ia assinalando na tabela). Aqui é que estou na dúvida, no nabo será só a raiz, sabes A?

A: É a raiz e as folhas.

C: Está bem. Pronto já está feito!

(Nota de campo, 25/5/2017)

Tal como referi acima este diálogo é revelador de que o trabalho foi desenvolvido apenas por uma das alunas, apenas é visível um diálogo entre ambas quando a C tem uma dúvida,

contudo essa dúvida não foi suficiente para desencadear uma troca de ideias entre as alunas.

Relativamente à produção desenvolvida e no que diz respeito à consecução, devo referir que estas concluíram a tarefa antes do tempo que tinha disponibilizado. No que diz respeito à qualidade da consecução, considere a produção como – Boa, uma vez que conseguiram atingir o objetivo proposto para esta tarefa, preenchendo a tabela¹⁷ de forma totalmente correta. Contudo, devo referir que a aluna que não participou de forma tão ativa no preenchimento da tabela, possivelmente não atingiu o objetivo proposto. Aliás foi evidente no momento da apresentação da resolução à turma, uma vez que apenas a aluna que tinha preenchido a tabela se expressou, demonstrando conhecimento relativamente ao que estava a ser abordado, enquanto a outra aluna, nem sequer teceu comentários.

De modo geral, este par acabou por não desenvolver um trabalho em parceria, como foi possível de verificar nos diálogos apresentados acima, isto porque apenas um dos elementos do grupo responsabilizou-se por o desenvolver, não existindo assim interação. Tendo por base os cinco elementos que Johnson e Johnson (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1993) (cit. por Lopes e Silva, 2009, p.15) consideram essenciais para que exista um trabalho cooperativo (interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora, competências sociais e processo de grupo ou avaliação de grupo), é evidente que neste caso acabou por não ocorrer, pois como referi acima, o trabalho foi desenvolvido individualmente.

Ao observarmos a autoavaliação do par, exposta no quadro abaixo, constatamos que as alunas recorrem ao critério -Raramente para avaliarem o seu trabalho, deduzo que demonstram consciência de que o trabalho em parceria não correu de forma totalmente positiva, daí terem optado por este critério.

¹⁷ Em apêndice p.119

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Raramente
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Raramente
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Raramente
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Raramente
5.Partilhámos responsabilidades	Raramente
Critérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 17- Questionário de autoavaliação (par 1)

Debruçando-me sobre o comportamento dos alunos de forma individual, podemos verificar a grelha de observação, exposta abaixo.

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
A	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
C	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
Critérios de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 18-Grelha de observação (par1)

Através da grelha de observação, constatamos que a maioria dos parâmetros como, - Encorajou os colegas a participarem, -Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades entre outros, não foram visíveis no decorrer da tarefa, isto porque a meu ver a mesma acabou por não proporcionar isso mesmo. Já os restantes parâmetros foram observados raramente ao longo da tarefa.

- **Par 2 – MR e AR**

Debruçando-me, agora sobre o par MR e AR foi possível constatar inicialmente, o seguinte diálogo:

MR: Aqui é a folha (a aluna começa automaticamente a preencher a tabela)

AR: Sim, na alface comemos a folha. Agora na laranjeira é o fruto.

MR: Sim, é o fruto.

(Nota de campo, 25/5/2017)

Neste diálogo verificamos que as alunas simplesmente se vão confirmando, não existindo, portanto uma troca de ideias. Além disso, no início da tarefa não existiu por parte do par a preocupação em dividir tarefas, aliás uma das alunas, automaticamente, encarregou-se de preencher a tabela sem ter consultado previamente a sua colega. Contudo, no diálogo seguinte já se verifica uma interação mais evidente.

MR e AR: Do nabo comemos o caule.

AR: Não, não é a raiz.

MR: Não, não é o caule.

AR: Olha o nabo está aqui dentro por isso é a raiz.

MR: Ah pois é, tens razão.

(Nota de campo, 25/5/2017)

Apesar de diálogos deste género serem praticamente inexistentes no decorrer desta tarefa, aqui é possível verificar que o surgimento de ideias contrárias entre as alunas provocou uma troca de ideias e consequentemente a apresentação de uma justificação, neste caso por parte da AR que validou a contradição existente.

Relativamente à produção desenvolvida pelo par e no que concerne à consecução, devo salientar que este conseguiu terminar a tarefa no tempo que eu tinha disponibilizado. Em relação à qualidade da produção, considereei a produção como – Boa, uma vez que as alunas preencheram a tabela¹⁸ de forma correta, ou seja apresentaram um trabalho de acordo com o esperado. Aliás durante a apresentação da resolução à turma, a MR

¹⁸ Em apêndice p.119

demonstrou, que de facto tinha desenvolvido um bom trabalho, uma vez que conseguiu explicar e justificar as opções tomadas. Como podemos verificar no diálogo seguinte:

P.E.: Querem dizer a parte da laranjeira que selecionaram como sendo comestível?

MR: Sim, na laranjeira comemos o fruto. Até porque não íamos comer a raiz ou até mesmo a flor, não é?!?

(Nota de campo, 25/5/2017)

Contudo e à semelhança do par anterior, o facto de uma das alunas não participar tanto no desenvolvimento da tarefa, acabou por fazer com que esta, possivelmente, não tenha atingido o objetivo proposto, isso acabou por constatar-se durante a apresentação quando lhe perguntei que parte do grão é comestível e a aluna não conseguia responder, sentindo a necessidade de olhar para a tabela já preenchida.

De modo geral e à semelhança do par analisado anteriormente, este não desenvolveu um verdadeiro trabalho em parceria, pois no decorrer da tarefa poucos foram os momentos em que existiu interação. Isto acabou por dificultar de alguma forma a aluna que não participou tanto, uma vez que não conseguiu atingir de forma integral o objetivo proposto.

Ao observarmos a autoavaliação do par, apresentada abaixo, constato que as alunas recorreram maioritariamente ao critério de avaliação – raramente, ou seja as alunas demonstraram consciência de que não desenvolveram um verdadeiro trabalho em parceria.

Como avaliamos o nosso trabalho em equipa	
1.Escutámos as opiniões e as ideias uns dos outros	Às vezes
2.Todos contribuímos com ideias e opiniões	Raramente
3.Discutimos os nossos pontos de vista	Raramente
4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada	Raramente
5.Partilhámos responsabilidades	Raramente
Critérios de avaliação: Sempre, Às vezes, Raramente, Nunca	

Quadro 19- Questionário de autoavaliação (par 2)

Debruçando-me sobre o comportamento das alunas de forma individual, podemos verificar a grelha de observação, exposta abaixo.

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
AR	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
MR	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Nunca/Raramente	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
CrITÉRIOS de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Quadro 20- Grelha de observação (par 2)

Ao verificarmos a grelha de observação, é possível constatar que alguns dos parâmetros enunciados como por exemplo, encorajou os outros a participar, ajudou os outros a ultrapassar dificuldades, entre outros não foram observados, ou seja, a meu ver esta tarefa não permitiu que estes fossem visíveis.

2.5.Evolução dos alunos ao longo das tarefas

Tendo em conta que analisei em todas as tarefas os mesmos pares e os mesmos grupos, considero importante fazer uma breve abordagem à evolução dos alunos, em termos de competências mobilizadas, de tarefa para tarefa.

Começando por abordar as tarefas desenvolvidas em grupo (“Quem quer ser milionário?” e Trabalho de Projeto), devo referir que o OL, em ambas adotou o papel de líder, assumindo as principais responsabilidades do grupo. Este aluno demonstrou nas duas tarefas uma postura bastante positiva, sendo que na segunda tarefa mobilizou competências de forma mais frequente do que na tarefa anterior, por exemplo, na segunda tarefa teve mais capacidade para respeitar as ideias/opiniões dos outros e ainda para aceitar e cumprir com a divisão de tarefas. Sendo assim, constata-se algum progresso. Já o LU em ambas as tarefas manteve uma postura semelhante, contudo na segunda tarefa demonstrou mais capacidade para escutar os outros, ou seja mobilizou de forma mais frequente esta competência, ao contrário do que fez na tarefa anterior. Referindo-me à

FA, esta manteve em ambas as tarefas um comportamento similar, sendo que, quer na primeira tarefa, quer na tarefa posterior, centrou a sua participação, exclusivamente em ouvir e respeitar as ideias dos outros, ou seja em ambas as tarefas não mobilizou competências que permitissem ter um papel mais ativo dentro do grupo, portanto não existiu uma progressão no seu comportamento. Já o P progrediu de forma bastante positiva. Este aluno no primeiro questionário não demonstrou interesse em trabalhar em grupo, reforçando o mau relacionamento que tinha com alguns colegas, além disso na primeira tarefa, evidenciou uma postura algo rígida, não mobilizando algumas competências cruciais como, escutar os outros, partilhar ideias/opiniões, entre outras. No entanto, posteriormente, no trabalho de projeto, melhorou o seu comportamento, evidenciando uma postura mais positiva, sendo que mobilizou competências que não tinha mobilizado na tarefa anterior como, escutar os outros, partilhar e respeitar ideias, entre outras. Além disso, na entrevista final, apresentou uma opinião completamente diferente da que apresentou quando respondeu ao questionário, ao referir que prefere trabalhar em grupo, por gostar de estar com outras pessoas, referindo mesmo: *“Sozinho, não tinha ninguém para ajudar”*. Referindo-me à MA, esta também conseguiu melhorar da primeira tarefa para a segunda, penso que esta melhoria acabou por não ser tão evidente, uma vez que a aluna não estava nas melhores condições de saúde. Referindo-me, agora às tarefas desenvolvidas a pares (*“História nas cartas”* e *“Que parte da planta comemos?”*), devo mencionar que a A, na primeira tarefa teve uma postura algo positiva, mobilizando em vários momentos da tarefa, competências essenciais como, escutar os outros, partilhar ideias/opiniões entre outras. Contudo, na tarefa posterior o comportamento da aluna não foi satisfatório, como foi possível observar na análise que desenvolvi, no entanto e como referi este comportamento pode ter ocorrido devido às características da própria tarefa. Por último, analisarei o comportamento de três alunas, MR, AR, C que faziam parte quer dos grupos, quer dos pares analisados acima, ou seja estas alunas serão analisadas nas quatro tarefas desenvolvidas (*“Quem quer ser milionário?”*, *“História nas cartas”*, Trabalho de Projeto e *“Que parte da planta comemos?”*). Relativamente à MR, esta aluna desenvolveu nas primeiras três tarefas uma interação bastante interessante com os colegas, mobilizando diversas competências, como escutar os outros, respeitar ideias/opiniões, ajudar os outros a ultrapassarem dificuldades, entre outras, que a permitiram ter um papel ativo dentro do grupo, aliás esta aluna assumiu quase sempre o papel de líder, no entanto na última tarefa que desenvolveu, o seu comportamento foi completamente diferente, isto acabou por suceder, como já referi

devido à própria tarefa, uma vez que não proporcionou um trabalho cooperativo entre as alunas. Referindo-me, à AR foi possível verificar, essencialmente que evoluiu da primeira para a segunda tarefa, uma vez que na segunda tarefa mobilizou competências, como escutar os outros, partilhar ideias/opiniões, ajudar os outros a ultrapassarem dificuldades entre outras, tendo assim um papel mais ativo dentro do grupo. Este comportamento foi-se mantendo praticamente igual na terceira tarefa, contudo e à semelhança das outras alunas, na última tarefa não mobilizou praticamente competências, uma vez que a tarefa não proporcionou um trabalho em cooperação. Relativamente à C devo referir que da primeira para a segunda tarefa existiu um pequeno retrocesso, uma vez que a aluna na primeira tarefa partilhou e respeitou ideias/opiniões de forma mais frequente do que na segunda tarefa. Contudo, na terceira tarefa conseguiu melhorar o seu comportamento, já na última e à semelhança das colegas, não conseguiu desenvolver um trabalho em cooperação.

Em suma, é possível verificar que a maioria destes alunos progrediu de tarefa para tarefa, sendo que foram mobilizando cada vez mais competências sociais. Como é óbvio não foram grandes evoluções, contudo considero natural devido ao pouco tempo que tivemos para desenvolver este tipo de tarefas.

2.6. Comparação das tarefas

Após descrição e análise de cada uma das tarefas desenvolvidas, parece pertinente fazer uma breve comparação entre todas, tendo por base o potencial que estas apresentaram para o desenvolvimento do trabalho cooperativo. Começando por fazer referência às tarefas desenvolvidas em grupos de quatro elementos, mais precisamente o Trabalho de Projeto e o jogo, “Quem quer ser milionário?”, posso referir que ambas possibilitaram diversos momentos de interação entre os alunos, proporcionando que estes trocassem ideias, expusessem opiniões, debatessem, tomassem decisões conjuntas, entre outros aspetos. No entanto e apesar de ambas possibilitarem os aspetos enunciados acima, constatei que na primeira tarefa existiu uma interação mais efetiva, mais linear e mais prolongada, considero que isto possa ter sucedido, uma vez que esta tarefa implicava que cada membro do grupo ficasse responsável por desenvolver uma parte do trabalho, de modo a contribuir para o produto final do grupo. Já a segunda tarefa e uma vez que era um jogo de perguntas e respostas, não proporcionava que cada aluno ficasse responsável por desenvolver algo para o coletivo, a contribuição era meramente verbal, além disso e uma vez que este jogo tinha um limite de tempo para que os alunos chegassem à resposta

acabava por limitar as possibilidades de interações. Outro aspeto que acabava por ser prejudicial ao trabalho cooperativo era o facto de neste jogo existir um elemento do grupo com a função de porta-voz, isto fazia com que os restantes elementos descurassem das suas responsabilidades depositando-as principalmente neste elemento. De salientar que este aspeto acabou por ser ultrapassado, pois em jogos posteriores optei por não selecionar um porta-voz, de modo a que todos os elementos sentissem que também tinham responsabilidades dentro do grupo e contribuíssem para todas as respostas.

Constatei, também que quando era disponibilizado um guião orientador do trabalho, tal como na tarefa “História nas cartas” e no trabalho de projeto, onde era solicitado que os alunos dividissem tarefas entre si, era visível que estes tendiam a fazê-lo, ou seja eram de alguma forma estimulados para tal. Já nas tarefas onde não era disponibilizado um guião, verificava-se que os alunos tendiam a passar esta etapa, ou seja não distribuía tarefas. No entanto, a divisão de tarefas era determinante, na medida em que assegurava que cada aluno contribuísse para o trabalho coletivo.

Foi possível verificar, também que uma das tarefas desenvolvidas mais precisamente, “Que parte da planta comemos?”, acabou por não apresentar potencial no que concerne ao trabalho cooperativo, pois esta não possibilitou interação entre os pares, uma vez que se tornou demasiado simples, de rápida execução, não apresentando grandes dificuldades, sendo assim pouco estimuladora para um trabalho em parceria.

Focando-me agora nas tarefas desenvolvidas a pares e nas tarefas desenvolvidas em grupos de quatro elementos, posso referir que nas tarefas em grupos, por vezes alguns alunos não tinham uma participação tão ativa, ou seja notava-se uma disparidade de interação maior entre os elementos destes grupos, do que nos trabalhos desenvolvidos a pares. Na própria entrevista realizada aos alunos, no fim do desenvolvimento deste projeto, foi possível constatar que os alunos entrevistados referiram que a tarefa a pares, mais precisamente, “História nas cartas”, correu melhor do que a tarefa em grupos, Trabalho de Projeto, sendo que as justificações apresentadas por estes prendiam-se, com o número de elementos numa tarefa e noutra, ou seja os alunos referiam que o trabalho a pares tornava-se mais fácil, por terem de lidar com menos elementos, como podemos verificar nas afirmações seguintes:

MR: A atividade “História nas cartas” foi mais fácil porque somos só duas e não há tanta discussão.

A: Trabalhei melhor na atividade, “História nas cartas”, porque quando era em grupo estava com muitas pessoas e era mais difícil estar de acordo com todas.

(Nota de campo, 24/5/2017)

Em suma, constato que a divisão de tarefas e a complexidade das próprias tarefas são aspetos a ter em consideração para que o trabalho cooperativo seja mais profícuo, já a simplicidade das tarefas ou a indicação de um responsável no início do trabalho bem como a limitação de tempo para uma resposta parecem contribuir para um funcionamento do grupo de forma menos eficaz.

3.O trabalho cooperativo na perspetiva dos alunos

Através da análise da entrevista, realizada a sete alunos da turma, foi possível constatar que estes reconheciam a existência de diferenças entre o trabalho cooperativo e o trabalho individual. A maioria dos alunos aponta como diferença mais evidente, o facto de no trabalho cooperativo trabalhar-se com os outros e no trabalho individual trabalhar-se individualmente. No entanto, os alunos nesta distinção enfatizam aspetos quer pela positiva quer pela negativa. Pela positiva, é destacado o facto de o trabalho cooperativo possibilitar que os alunos se corrijam, ajudem-se mutuamente e troquem ideias constantemente, ou seja reconhecem a existência de uma partilha a diversos níveis. Por exemplo, a MR refere que no trabalho cooperativo: *“temos muitas ideias conjuntas e se alguma tiver errada, o outro corrige”*, ou seja a aluna foca a ideia de que duas cabeças pensam melhor do que uma. Já o P, que tinha uma ideia não muito positiva face a esta metodologia de trabalho, refere: *“gosto de estar com outras pessoas e trabalhar com elas, sozinho não tinha ninguém para ajudar”*. Apenas uma aluna aponta um aspeto negativo ao referir que no trabalho cooperativo “não podia fazer as escolhas que queria” ao contrário do trabalho individual.

Apesar de a maioria dos alunos apresentarem aspetos diferentes entre o trabalho individual e em grupo, focando maioritariamente os aspetos positivos, constato que a maioria dos entrevistados consideraram que o trabalho corria melhor quando faziam sozinhos do que quando faziam em grupo, devo referir que fiquei algo surpreendida com estes resultados. Contudo, os alunos apresentaram os seus argumentos, por exemplo a MR referiu: *“quando era em grupo, uma pessoa ficava sempre de parte e não fazia nada”*, de facto esta aluna vivenciou esta realidade na tarefa “Quem quer ser milionário”, onde teve de assumir, praticamente todas as tarefas do grupo, desenvolvendo assim um trabalho

maioritariamente individual. Já a A referia: *“quando trabalhava sozinha tinha as minhas escolhas e ninguém dizia que não”*, e ainda a C referia *“porque não me dou com algumas pessoas”*. Verificando estes argumentos é possível referir que as alunas colocam o foco no relacionamento com os outros. De facto, em algumas tarefas verificou-se algumas dificuldades neste campo, contudo acaba por ser natural uma vez que o trabalho cooperativo não era desenvolvido de forma regular e intencional nesta turma.

Apesar destas afirmações alguns alunos, ainda que em minoria consideraram que o trabalho cooperativo correu melhor do que o trabalho individual, pelo facto de existir a possibilidade de partilharem e contarem com a ajuda dos outros. Podemos constatar isso mesmo nas seguintes afirmações dos alunos, P: *“correu melhor em grupo, porque ajudamo-nos e fazíamos o trabalho mais rápido”*, AR: *“Somos mais pessoas por isso fazemos o trabalho mais rápido”*.

De destacar que quando questionei os alunos relativamente a qual dos trabalhos corria melhor, em grupo ou individual, não se tratava de ver que tipo de trabalho é o melhor, uma vez que os dois são complementares e necessários, mas sim tentar perceber a opinião dos alunos face a um e a outro trabalho.

Relativamente à aprendizagem, a maioria dos alunos referiu aprender mais quando trabalhava em grupo, focando as suas justificações mais uma vez na partilha que é possível fazer, podemos verificar algumas justificações dos alunos abaixo:

MR: É mais fácil, porque há muitas pessoas no grupo, se alguém não perceber o outro explica.

C: É mais fácil aprender em grupo, porque os outros podem saber o que eu não sei.

(Nota de campo, 24/5/2017)

Através destas justificações, apresentadas pelas alunas, é possível verificar que estas reconhecem a importância de trabalhar com o outro, no que diz respeito à aprendizagem, pois referem a possibilidade de colmatarem dificuldades com o auxílio dos outros. De facto isto acabou por acontecer nas diferentes tarefas desenvolvidas.

Só um aluno refere que esta questão da aprendizagem é algo relativa, pois diz: *“depende se os outros se portarem mal é difícil aprender”*.

De referir ainda que a maioria dos alunos consideraram que trabalhar em grupo foi difícil, sendo que apresentaram as suas maiores dificuldades, como podemos verificar nas afirmações abaixo:

A: O mais difícil foi fazer escolhas, dividir tarefas com a colega.

OL: O mais difícil foi fazer com que o outro elemento trabalhasse em grupo

C: Porque tenho de fazer as coisas com os outros e tenho de os deixar fazer e às vezes não gosto.

(Nota de campo, 24/5/2017)

As dificuldades apresentadas prendem-se claramente com o relacionamento com o outro, mais precisamente em chegarem a consensos. Apesar de os alunos terem exposto estas dificuldades, considero tendo por base a análise que fiz, que muitas delas foram sendo ultrapassadas ao longo das tarefas.

Os alunos foram, ainda questionados sobre o que poderia ter sido feito para melhorar o trabalho cooperativo, contudo verifiquei algumas dificuldades por parte destes em encontrar sugestões. No entanto, a sugestão apresentada de forma maioritária, prendia-se com a formação dos grupos, ou seja os alunos referiram que para melhorar o trabalho deveríamos ter algum cuidado na formação dos grupos, salientando assim o relacionamento com os colegas como determinante para o desenrolar de um trabalho. Podemos constatar isso mesmo nas afirmações proferidas por alguns alunos:

MR: Tirar uma pessoa do grupo e coloca-lo noutra.

P: Tinham de fazer grupos onde as pessoas se dessem bem.

C: Os rapazes não gostam de trabalhar com as meninas, nem as meninas com os rapazes, devias separá-los.

(Nota de campo, 24/5/2017)

Em suma, é possível depreender através desta análise, que os alunos entrevistados reconheciam a importância de trabalhar em grupo, demonstrando capacidade para enumerar algumas vantagens deste trabalho. Por outro lado, verifica-se o reconhecimento das dificuldades existentes neste tipo de trabalho, sendo que os alunos tendem por superiorizá-las às vantagens.

4.O papel do professor no trabalho cooperativo

Apesar de não ter como objetivo para esta investigação, debruçar-me sobre o meu papel na implementação da metodologia de trabalho cooperativo, facto é que ao longo do tempo se veio a revelar um aspeto muito importante e que importa salientar.

De referir que nas primeiras tarefas que propus e uma vez que estava a dar os primeiros passos nesta metodologia de trabalho senti algumas dificuldades, mais precisamente na atitude e comportamento que deveria assumir perante os grupos de trabalho. Por um lado, receava intervir em demasia, acabando por não dar espaço aos pares para pensarem e organizarem o próprio trabalho, por outro receava que a minha intervenção fosse insuficiente, ou seja, que interviesse pouco e nos momentos errados.

Com o decorrer da minha intervenção e posterior análise, fui-me apercebendo que em algumas tarefas intervinha pouco e noutras intervinha de forma excessiva. O diálogo seguinte é ilustrativo de uma intervenção excessiva da minha parte.

P.E.: Como estão a dividir o trabalho?

MA: A S lê e eu também escrevo e leio!

P.E.: Mas assim estão as duas a fazer o mesmo! (...)

Ah tu escreves os primeiros dados (dirigindo-me à MA) e ela escreve a biografia.

(...)

P.E.: Então deixa-me ver, ela nasceu (referindo-me à personalidade sobre a qual o par estava a trabalhar) em 1994. Esse dado já está apontado?

Olhem aqui ela nasceu em Londres na província de Canadense, isso também é importante. Depois sublinhem a data de nascimento, é mais fácil sublinhar.

Mais... podem referir dados familiares, ela é filha de tal. É assim só tem de seguir o que está aqui no guião. Até podem ir riscando, por exemplo aqui, o nome já está, a data e o local também já está, os dados familiares já está...

(Nota de campo, 1/11/2016)

Através deste diálogo constato que orientei e estruturei em demasia o trabalho de ambos os pares, entrevi quando não existia necessidade de tal, acabei por não dar tempo aos pares para organizarem o seu próprio trabalho, encontrarem métodos e estratégias. Acabei por assumir este comportamento, pois queria ajudar os pares a desenvolverem o seu trabalho, uma vez que não estavam habituados a trabalhar em parceria.

Contudo após reflexão concluí que não estava a ter a melhor atitude, face a isto percebi que teria de mudar de comportamento na tarefa seguinte, no entanto mais uma vez as minhas dificuldades vieram ao de cima, uma vez que receava voltar a intervir em demasia, acabou por suceder o oposto, praticamente não intervim, limitei-me essencialmente a observar. Após refletir, novamente, considerei que ainda não estava, a assumir o papel mais acertado, pois desta forma acabava por não ajudar quando era necessário. E portanto tive de voltar a repensar no que realmente pretendia e cheguei à conclusão que deveria assumir um papel em que conciliasse estes dois aspetos opostos (intervir em demasia e praticamente não intervir), portanto optei por delinear uma estratégia de intervenção, que passava por intervir no início dos trabalhos, de modo a perceber como os alunos estavam a organizar-se e como pensavam desenvolver-los, além disso intervinha quando existia um conflito para o qual os alunos não estavam a encontrar solução e ainda quando era solicitada. Esta estratégia acabou por funcionar, uma vez que consegui encontrar algum equilíbrio na minha intervenção, algo que considero crucial para o desenrolar de uma aula, e tal como refere Johnson & Johnson, 1999 “Parte del arte de la enseñanza consiste en saber elegir cuándo intervenir y cuándo no hacerlo” (p.24)

No entanto, o recurso a esta metodologia de trabalho levantou-me outras dificuldades, por exemplo o ter de lidar constantemente com conflitos entre os alunos, ter de lidar com o ruído mais elevado que o habitual, nem sempre foi fácil. Contudo e com o decorrer do tempo, considero que o trabalho cooperativo foi evoluindo favoravelmente, uma vez que os alunos começaram a adquirir algumas competências sociais determinantes para trabalharem com os outros, facilitando assim o meu papel.

De referir, também que recorri durante esta intervenção a grelhas de observação, grelhas estas que acabaram por ser determinantes para o papel que assumi, uma vez que através destas registava o comportamento de cada um dos alunos e assim percebia o estado geral das interações. No fundo, estas grelhas eram a base para que conseguisse formar os *feedbacks* que dava aos alunos, que eram essencialmente dados oralmente.

Em suma, é importante mencionar que a introdução desta metodologia em sala de aula não foi fácil, foram surgindo diversos desafios, contudo os ganhos que esta acaba por trazer à turma e aos próprios alunos individualmente é claramente compensador.

5.A concluir

De modo geral e tendo por base a análise que fiz das tarefas, considero que nem sempre existiu um trabalho cooperativo efetivo, ou seja nem sempre os elementos caracterizadores desta aprendizagem, definidos por Johnson, Johnson e Holubec (1994, cit. por Lopes e Silva, 2008), como a interdependência positiva, interação estimuladora, responsabilidade individual e de grupo, competências sociais, processo de grupo/avaliação de grupo, estiveram presentes nas interações dos grupos/pares. Contudo, considero este aspeto natural, uma vez que o trabalho cooperativo não era de todo uma constante naquela sala de aula.

No entanto, à que referir que ao longo do trabalho desenvolvido, os alunos conseguiram muitas vezes mobilizar competências sociais preponderantes, conseguiram encontrar estratégias que os possibilitou resolver diversos conflitos que surgiam, conseguiram trocar ideias, partilhar opiniões. Em muitas tarefas, verificou-se uma preocupação pelos colegas, ou seja os alunos tinham o cuidado de ajudar aqueles que tinham mais dificuldades, de modo a que todos atingissem os objetivos de aprendizagem propostos. Foi também evidente, que as dinâmicas de grupo positivas, contribuíram para que os alunos adquirissem os objetivos de aprendizagem e ainda que apresentassem um produto final bom. Em suma, desenvolveu-se um trabalho cooperativo, proveitoso, que acabou por trazer várias vantagens aos alunos, quer a nível de aquisição de competências sociais, quer a nível da aquisição de competências relacionadas com os conteúdos das áreas específicas.

Capítulo V- Considerações finais

Para finalizar este relatório apresenta-se de seguida uma síntese onde se destacam os aspetos pertinentes deste estudo, que contribuíram de algum modo, para dar resposta quer à questão problema, quer às subquestões elaboradas. Aborda-se, também as dificuldades sentidas e as aprendizagens alcançadas.

Como já foi referido anteriormente o facto de ter vivenciado uma prática que seguia a metodologia de trabalho cooperativo e ter verificado os benefícios que esta trazia ao nível do ensino-aprendizagem, levou-me a optar por aprofundá-la neste estudo. Sendo que o princípio orientador desta investigação passou por apurar os principais efeitos, da implementação da metodologia de trabalho cooperativo, numa turma, onde a experiência face a esta metodologia era bastante escassa. Através deste estudo, procurei, por um lado, compreender os momentos de interação entre os alunos, por outro lado perceber se o trabalho cooperativo contribuía para a aquisição de aprendizagens.

Para o desenvolvimento deste projeto formulei uma questão central e duas subquestões. Debruçando-me primeiramente na subquestão, -“Qual o comportamento dos alunos perante esta metodologia?” devo referir que optei por defini-la, uma vez que pretendia perceber como os alunos de uma turma, onde não existia experiência em trabalhar com os outros, estando enraizado um trabalho individual, comportavam-se perante esta metodologia. De salientar, que antes mesmo de propor tarefas que seguissem uma metodologia de trabalho cooperativo e considerando que a professora cooperante me tinha dito, que os alunos desta turma não funcionavam muito bem em trabalhos deste género, fiquei um pouco receosa. Contudo, as conclusões obtidas através do primeiro questionário deixaram-me mais tranquila e confiante, uma vez que a maioria da turma demonstrava interesse e conhecimento relativamente a esta metodologia de trabalho.

De modo geral e tendo por base as tarefas analisadas, verifiquei que a maioria dos alunos desenvolveu um comportamento positivo, sendo que mobilizaram em algumas tarefas, competências cruciais, como ser paciente, escutar os outros, encorajar os outros a participarem, contribuir com ideias e opiniões, ajudar os colegas a ultrapassarem dificuldades, argumentar sobre as suas ideias, aceitar e cumprir a divisão de tarefas, respeitar ideias e opiniões contrárias às suas, além destas alguns alunos demonstraram, também capacidade para mobilizar estratégias de modo a resolver conflitos que surgissem. Todas estas competências são cruciais para o desenvolvimento de um trabalho

cooperativo. Aliás verifiquei, com o desenvolvimento deste projeto, que um grupo que mobilizasse algumas destas competências, consequentemente tinha um relacionamento positivo, contribuindo assim, para que a tarefa fosse desenvolvida de forma mais benéfica, permitindo que os alunos atingissem os objetivos de aprendizagem. No fundo, um relacionamento positivo levava a um atingir de objetivos de forma mais facilitada.

Como é óbvio alguns alunos demonstraram mais dificuldades em relacionarem-se com os colegas, não mobilizando tantas vezes as competências necessárias. Quando isto sucedia a relação dentro do grupo acabava por não ser positiva, dificultando claramente o alcance dos objetivos de aprendizagem, por parte de alguns alunos, como foi possível verificar no grupo 2, na tarefa – “Quem quer ser milionário”.

No entanto, através deste estudo foi possível verificar que a maioria dos alunos conseguiu progredir de tarefa para tarefa, sendo que foram mobilizando cada vez mais competências sociais, que os permitia desempenhar um papel muito mais ativo dentro do grupo e acima de tudo desencadear um verdadeiro espírito de cooperação. Como é óbvio não foram grandes evoluções, contudo considero este aspeto natural, uma vez que tivemos pouco tempo para desenvolver tarefas que seguissem a metodologia de trabalho cooperativo.

Debruçando-me, agora sobre as características da aprendizagem cooperativa, definidas por Johnson, Johnson e Holubec (1994, cit. por Lopes e Silva, 2008) como a interdependência positiva, interação estimuladora, responsabilidade individual e de grupo, competências sociais, processo de grupo/avaliação de grupo, devo referir que estas nem sempre estiveram presentes nas interações dos grupos. Por exemplo, na tarefa “Quem quer ser milionário?”, o grupo 2 demonstrou bastantes dificuldades em desenvolver um trabalho cooperativo, sendo que estas características não foram observadas. Aliás ocorreu precisamente o oposto, verificou-se dispersão da responsabilidade, ou seja constatei que uma das alunas trabalhou e os restantes alunos “andaram à sua boleia”, não existindo portanto um trabalho cooperativo. Este aspeto acabou por dificultar o alcance dos objetivos por parte de todos os alunos.

No entanto, nas tarefas “História nas cartas”, trabalho de projeto “Animais em vias de extinção” e na tarefa “Quem quer ser milionário”, mais propriamente o grupo 1, verificou-se a presença de algumas destas características. De destacar, que a presença destas contribuía claramente para o alcance dos objetivos e para o desenvolvimento do trabalho de forma mais benéfica.

De modo geral, e como fui afirmando os alunos desenvolveram maioritariamente interações positivas durante as tarefas em grupo.

Focando a outra subquestão que elaborei, “Quais as tarefas mais adequadas para promover esta metodologia de trabalho?”, devo salientar que formulei esta questão porque considerava em antemão que nem todos os tipos de tarefa iriam possibilitar um trabalho cooperativo efetivo e portanto pretendia através deste estudo identificar tarefas adequadas.

Através do estudo desenvolvido, constatei que de facto nem todas as tarefas se ajustam ao trabalho cooperativo, por exemplo a última tarefa que propus, “Que parte da planta comemos?”, não era de todo potenciadora de um trabalho em parceria. Esta tarefa ao ser demasiado simples, ou seja ao não desencadear troca de ideias, ao não possibilitar uma divisão de tarefas efetiva, acabou por limitar os momentos de interação. Além disso, considero que este tipo de tarefa teve influência no alcance dos objetivos por parte das duas alunas, uma vez que só uma acabou por se empenhar a desenvolvê-la e a outra não. Já o trabalho de projeto “Animais em vias de extinção”, proporcionou precisamente o oposto, sendo que possibilitou uma interação efetiva. Posso considerar que isto acabou por suceder uma vez que, este projeto proporcionava uma divisão efetiva de tarefas, ou seja responsabilizava cada aluno por contribuir para o produto final, além disso o facto de ter sido uma tarefa de agrado para os alunos, ou seja que os entusiasmou e os levou a descobrir mais sobre a temática, tornou-se numa tarefa com bastante potencial, no âmbito do trabalho cooperativo.

Considero, assim que as tarefas para possibilitarem um trabalho cooperativo entre os alunos, devem ter algumas características específicas, como: ser algo complexas, ou seja devem estimular o pensamento, não devem ser demasiado fáceis e simples, devem possibilitar a divisão de tarefas, devem criar interesse por parte dos alunos. Estas características, possivelmente assegurarão que os alunos interajam, trocando ideias e opiniões, atingindo os objetivos de aprendizagem.

Tendo por base as respostas às subquestões enunciadas acima, importa agora responder à questão central deste projeto: “De que modo o trabalho cooperativo pode potenciar o desenvolvimento de aprendizagens?”. Devo referir, que pode potenciar, na medida em que existe uma interação entre alunos, onde existe a possibilidade de partilha, onde os alunos com mais competências ajudam os outros, de modo a que todos atinjam os

objetivos de aprendizagem, ou seja neste tipo de metodologia os alunos aprendem não só com o professor, mas também com os seus colegas. O facto de ser um trabalho em conjunto, gera muitas vezes controvérsia entre os alunos, que têm que ultrapassar, através da mobilização de algumas competências cruciais, como aprender a escutar, argumentar etc. Neste tipo de trabalhos, o desenvolvimento cognitivo é potenciado, uma vez que a interação produz conflitos cognitivos geradores de desenvolvimento intelectual.

No fundo, podemos considerar as interações como a base do trabalho cooperativo, sendo que através delas os alunos conseguem aprender mais facilmente, no entanto como constatamos acima, as tarefas são também essenciais, uma vez que ao criarem um contexto favorável ao trabalho cooperativo ou seja, às diversas interações de entreajuda possibilitam de forma mais expedita as aprendizagens de todos os alunos. Isto permite então concluir, ainda que parcialmente que o trabalho cooperativo é uma boa metodologia de trabalho para as aprendizagens.

É importante focar, ainda as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste estudo, uma delas prendeu-se com o meu papel durante a intervenção. No decorrer deste estudo aprendi o quão importante é analisar e refletir sobre o nosso papel enquanto professores, devo referir que o facto de estar atenta à minha atitude e postura, fez com que me deparasse que nem sempre estava a assumir uma intervenção positiva, pois por vezes intervinha demasiado no trabalho dos grupos e outras vezes, praticamente não intervinha, ou seja não estava a conseguir encontrar um meio termo entre estes dois opostos. No entanto, a reflexão e a procura de novas estratégias levaram-me a mudar e a melhorar a minha intervenção.

Outra aprendizagem que fiz ao longo desta investigação passou por mediar o meu papel de professora estagiária e investigadora. Inicialmente tinha dificuldades em assumir estes dois papéis, pois por vezes envolvia-me de tal maneira nas dinâmicas da sala, que acabava por deixar de parte o meu papel de investigadora, acabando por esquecer o que era importante observar para o meu estudo. Contudo, as grelhas de observação, onde constavam os pontos que queria realmente observar, ajudaram-me, em alguns momentos a redirecionar o meu olhar.

De salientar, ainda que através deste projeto, eu própria dei mais importância ao trabalho cooperativo, sendo de facto crucial para a aprendizagem, aliás eu própria vivenciei isso mesmo com a minha colega de estágio, com quem desenvolvi um verdadeiro trabalho em

parceria, sendo que partilhávamos ideias, refletíamos juntas, de facto se estivesse sozinha certamente não chegaria a soluções e conclusões que cheguei em conjunto.

Por fim, devo salientar que o desenvolvimento deste projeto foi bastante importante para mim, na medida em que refleti sobre o meu papel enquanto professora, encontrando estratégias para melhorar a minha intervenção, mediante uma metodologia de trabalho cooperativo. Verifiquei, também que existem tarefas mais benéficas para o trabalho cooperativo do que outras. Contatei, ainda que os alunos ao trabalharem em conjunto mobilizam competências, que só são possíveis de mobilizar neste tipo de trabalho, sendo que beneficiam na aquisição de aprendizagens. Através deste projeto adquiri bases excelentes para implementar, futuramente esta metodologia de trabalho.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Editora ASA.
- Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa- Estudo com alunos do 3.ºCEB*. Bragança: Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação- Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. *Educação, Sociedade e Culturas* , 123-147.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadoche, L. (2012). *Aprendizagem Cooperativa, Competitivo e Individualista. Suas Implicancias em el aula de Matemática*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira , S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Portugal: Instituto de Educação do Minho.
- DEB, M. . (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online. Tese de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências, Porto
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos- Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individualista*. Buenos Aires: Aique S. A.
- Lopes, J., Silva, H., & Rocha, M. (2014). Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa: construção e estudos de validação. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 15-25.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Grupo Lidel.
- Maset, P. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo- Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.
- Maset, P., & Lago, J. R. (2007). *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar”) Para Enseñar a aprender en equipo-Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- Mata, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto : Porto Editora.
- Menárguez, A. T. (2017). Os alunos que não competem têm melhor saúde mental. *El País*
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: ME/DEB

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 77-98.

Ros, L. (2001). UNA ESTRATEGIA EFICAZ PARA FOMENTAR LA COOPERACIÓN. (S. d. Navarra, Ed.) *Estudios sobre Educacion*, 99-110.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.

Documentos oficiais

Plano de Turma. (2016/2017).

Projeto Educativo da Instituição (2014-2017).

Apêndices

Apêndice 1- Grelha de observação

Nome dos elementos do grupo	Escutou os outros	Partilhou ideias/opiniões	Respeitou ideias/opiniões	Encorajou os colegas a participarem	Ajudou os outros a ultrapassar dificuldades	Argumentou sobre a sua ideia com o outro	Aceitou e cumpriu a divisão de tarefas
Aluno A							
Aluno B							
...							
...							
Critérios de avaliação: Nunca/Raramente; Às vezes; Frequentemente/sempre							

Apêndice 2- Primeiro Inquérito por questionário

Inquérito por Questionário

Trabalho cooperativo

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Alguma vez trabalhaste em grupo na sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

2. Se respondeste sim, gostaste? Porquê?

3. Se respondeste não, gostavas de poder vir a trabalhar? Porquê?

4. Quando trabalhas em grupo achas que aprendes? Porquê?

5. Se pudesses fazer um trabalho de grupo, na sala, quem escolherias dos teus colegas, para fazer parte do teu grupo (só podes escolher 3)?

6. Se pudesses fazer um trabalho de grupo que tema gostarias de abordar?

Obrigada pela tua colaboração!



Apêndice 3- Questionário de autoavaliação

1.Como avaliamos o nosso trabalho em grupo.

1.1.Escutámos as opiniões e as ideias de cada um.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

1.2.Ambos contribuímos com ideias e opiniões.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

1.3.Discutimos os nossos pontos de vista

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

1.4.Expressámos os nossos desacordos de forma educada.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

1.5.Partilhámos as responsabilidades.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

Apêndice 4- Guião da entrevista

O quero saber	Como vou saber
Perceção do trabalho cooperativo	1. Notaram algumas diferenças na forma de trabalhar em algumas tarefas? Então que diferenças foram essas? Como é que trabalhavam?
O trabalho cooperativo	2. Acham que as tarefas corriam melhor do que quando as fizeram em grupo ou noutras que fizeram sozinhos? Porquê? 3. Acham que neste tipo de trabalho é mais fácil de aprender? Acham que aprenderam mais? Porquê?
Dificuldades no trabalho cooperativo	4. Trabalhar em grupo foi fácil ou difícil? Quais as maiores dificuldades que tiveram?
Desenvolvimento do Trabalho	5. Por exemplo no trabalho de projeto (“animais em vias de extinção”), lembram-se como correu, como trabalharam? 6. E na tarefa – “História nas cartas” (produção textual) 7. Qual foi a que acham que correu melhor e pior? Porquê?
Sugestões para trabalhar melhor	8. Que sugestões é que faziam para que o trabalho corresse melhor?

Apêndice 5- Transcrição das entrevistas

Alunos	Perg. 1	Perg. 2	Perg. 3	Perg. 4	Perg. 5	Perg. 6	Perg. 7	Perg. 8
MR	Temos muitas ideias conjuntas e se alguém tiver errado o outro corrige.	Sozinha. Quando era em grupo uma pessoa ficava sempre de parte e não fazia nada.	Sim, porque há muitas pessoas no grupo, se alguém não perceber o outro explica.	No final foi mais fácil e nos início mais difícil. Porque tínhamos de concordar todos. Tinham de trabalhar todos.	Conseguimos dividir bem as tarefas. Correu muito bem.	Correu bem, cada um dava uma ideia e faziam os uma frase.	“História nas cartas” foi mais fácil porque e somos só duas e não há tanta discussão.	Tirar uma pessoa do grupo e colocá-la noutro.
P	Sim, no trabalho de grupo gosto de estar com outras pessoas e trabalhar com elas. Sozinho, não tinha ninguém para ajudar.	Correu melhor em grupo, porque nos ajudamos e fazemos o trabalho mais rápido.	Sim. Podemos fazer o trabalho mais rápido.	Às vezes zangavam o-nos porque nem todos trabalhamos.	Correu bem! Eu gostei muito do tema.	Correu bem, com o Oliver trabalho bem.	Histórias nas cartas, porque o Oliver é um bom aluno.	Tinham de fazer grupos onde as pessoas se dessem bem.
AR	Sim, em grupo trabalho com os colegas.	Grupo, somos mais pessoas por isso fazemos o trabalho mais rápido.	Depende, se os outros portarem-se mal é difícil aprender.	Fácil, porque cada um fazia uma coisa. Dividíamos as tarefas. Às vezes tinha dificuldades, por exemplo quando os meus colegas	Correu bem, nós dividimos as tarefas.	Correu bem.	“História nas cartas” porque o par era melhor. A A não tem tantas dificuldades como outros.	Quando fosse trabalhar a pares e tínhamos ideias diferentes chegamos a acordo. Uma vez fazia ela e outra vez fazia eu.

				tinham dúvidas.				
A	Não podia fazer as escolhas que queria.	Sozinha, porque tinha as minhas escolhas e ninguém dizia que não.	Grupo, porque aprendemos a trabalhar com os outros. E porque ouvimos os outros .	Difícil. O mais difícil foi fazer escolhas (dividir tarefas com a colega).	Mal. Eu tive de me separar do grupo, porque eles não faziam nada.	Mais ou menos . Inicialmente até nos enten demos .	“História nas cartas” . Porque em grupo tava com muitas pessoas.	Gritar com os colegas, porque eles n nos ouvem.
OL	Em grupo podia trocar ideias com os meus colegas.	Individual. Porque ninguém se compreendia e não tinha de parar tanto tempo para explicar aos outros.	Grupo, porque podemos ver as ideias de todos.	Difícil. O mais difícil foi fazer com que o outro elemento trabalhasse em grupo.	Correu bem. A FA e a C fizeram algumas coisas e eu e o LU outras.	Correu bem. Porque o meu colega era porreir o e era divertido trabalhar com ele.	“História nas cartas” .	Que os colegas aprendessem melhor o que era pedido.
C	Quando estou em grupo tenho de dividir as tarefas.	Sozinha. Porque não me dou com algumas pessoas.	É mais fácil aprender em grupo. Porque os outros podem saber o que eu não sei.	Difícil. Porque tenho de fazer as coisas com os outros e tenho de os deixar fazer e às vezes não gosto.	Correu bem. Conseguimos dividir bem o trabalho .	Correu bem	“História nas cartas” . Eu dou-me bem com a A. Eu escrevi uma parte e ela outra.	Os rapazes não gostam de trabalhar com as meninas nem as meninas com os rapazes, devias separar.
LU	Porque em grupo alguns ajudam e individual temos de pensar	Sozinho, porque ajuda-me a pensar, tenho as	Grupo, porque há muitas pessoas e cada um		Sim, nós dividimos bem o trabalho . Todos fizeram	Correu bem, gostei de trabalhar	“História nas cartas” , porque era	Fazer com que as pessoas se respeitasssem.

	sozinhos, em grupo também, mas em grupo somos muitos.	minhas respostas livremente.	diz a sua opinião.		alguma coisa.	com o meu colega e inventar uma história.	com a Sara.	
--	---	------------------------------	--------------------	--	---------------	---	-------------	--

Apêndice 6- Transcrição do Inquérito por questionário

Alunos	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6
A	Sim	Ao trabalhar em equipa conheço melhor os meus colegas	_____	“Sim, porque as ideias dos outros também contam”	MR S MA	Fundo do mar
AR	Sim	“Sim, porque é com os meus colegas e professores”	_____	“Acho, porque fazemos coisas de grupo”	S MO C	Vulcão
C	Sim	Porque consegui compreender os meus colegas	_____	“Trabalhamos e fizemos teatro por isso aprendi as coisas”	MR A MA	<i>Manicure e Pedicure</i>
DC	Sim	“Porque foi muito divertido e colaborativo”	_____	“Sim acho, porque temos todos raciocínios diferentes”	J MR OL	Primeiros Socorros
DM	Sim	“Sim, porque trabalhamos em conjunto”	_____	“Sim, porque trabalhamos todos”	P	Estudo do Meio- Corpo Humano
FA	Sim	“Sim, porque partilhei ideias com os meus colegas”	_____	“Sim, porque quando estou com os meus amigos partilho	MR A AR	Animais

				ideias e eles também”		
J	Sim	“Sim gostei porque foi fixe”	_____	“Sim porque gosto de trabalhar com os meus colegas”	OD RA MO	Banda Desenhada
LE	Sim	“Sim gostei porque é divertido”	_____	“Sim aprendo porque aprendemos as ciências”	RA OD Mo	Ciências Expressões
LU	Sim	“Sim, porque eu adoro pintar e porque é bom”	_____	“Sim porque aprendemos a pintar e a desenhar”	RA MO OD	Selva
MR	Sim	“Gostei porque se alguém não soubesse o outro ajudava e fazíamos coisas mais difíceis enquanto aprendíamos”	_____	“Sim, porque quando estamos em grupo trocamos ideias e os que não percebem aprendem de uma maneira mais divertida”	A MA S	“Mexer num coração verdadeiro, fazer vulcões e bolos”
MT	Sim	“Sim gostei porque para trabalhar em grupo é mais fácil”	_____	“Sim, porque achei que aprendi mais”	MO OD RA	Matemática (algoritmo de somar)
MA	Sim	“Sim, porque podemos fazer o trabalho melhor e em grupo”	_____ –	“Sim, porque assim podemos aprender juntos”	A S MR	Compras
MO	Sim	“Porque gostei de trabalhar com os meus colegas”	_____ –	“Acho, porque aprendi a ler melhor na sala de aula”	RA LU OD	Estudo do Meio

OD	Sim	“Porque gosto de trabalhar”	_____	“Sim, porque aprendo com os colegas que tenho no grupo”	RA DC MR	Bolo de chocolate
OL	Sim	“Sim gostei, porque posso fazer coisas especiais com os meus colegas”	_____	“Sim, porque troco ideias com os meus colegas”	J P DC	Cientistas Jet bots Boing bots Teletransporter ...
P	Sim	“Não, porque estão sempre a chatear-me”	_____	“Mais ou menos porque desenhamos e pintamos”	LE MT DM	Estudar em computador
R	Sim	“Porque fiz um bolo de chocolate”	_____	Sim, porque aprendi a fazer um bolo de chocolate”	OD MO LE	Matemática e experiências

Apêndice 7- Análise dos inquéritos por questionário (categorias)

Pergunta.2				Pergunta.4		
Colaboração com os outros		Atividades	Método de Trabalho	Colaboração com os outros		Atividades
Partilha	Relacionam ento	“Sim, porque eu adoro pintar e porque é bom”;	“Porque gosto de trabalhar”;	Partilha	Relacionament o	“Acho, porque aprendi a ler melhor na sala de aula”
“Porque partilhei ideias com os meus colegas”;	“Ao trabalhar em equipa conheço melhor os meus colegas”;	“Porque fiz um bolo de chocolate”;	“Porque foi muito divertido e colaborativo”;	“Sim acho, porque temos todos raciocínios diferentes”;	“Sim, porque as ideias dos outros também contam”;	“Sim porque aprendemos a pintar e a desenhar”;
“Gostei porque se alguém não soubesse o outro ajudava e fazíamos coisas mais difíceis enquanto aprendíamos”;	“Porque gostei de trabalhar com os meus colegas”;		“Sim, porque trabalhamos em conjunto”;	“Sim, porque quando estou com os meus amigos partilho ideias e eles também”;	“Sim porque gosto de trabalhar com os meus colegas”;	“Sim aprendo porque aprendemos as ciências”;
	“Porque gostei de trabalhar com os meus colegas”;		“Sim, porque podemos fazer o trabalho melhor e em grupo”;	“Sim, porque assim podemos aprender juntos”;	“Sim, porque aprendo com os colegas que tenho no grupo”;	“Trabalhamos e fizemos teatro por isso aprendi as coisas”;
	“Sim gostei, porque posso fazer coisas especiais com os meus colegas”;		“Sim gostei porque para trabalhar em grupo é mais fácil”;	“Sim, porque troco ideias com os meus colegas”;	“Sim, porque trabalhamos todos”;	“Mais ou menos porque desenhamos e pintamos”
	“Não, porque estão sempre a chatear-me”;		“Sim gostei porque foi fixe”;	“Sim, porque quando estamos em grupo trocamos ideias e os que não percebem aprendem de uma maneira mais divertida”;	“Acho, porque fazemos coisas de grupo”;	Sim, porque aprendi a fazer um bolo de chocolate”;
	“Sim, porque é com os meus colegas e professores”;		“Sim gostei porque é divertido”;			

	Porque consegui compreend er os meus colegas”;					
--	--	--	--	--	--	--

Apêndice 8- Guião orientador da tarefa “História nas cartas” par C e A

Nomes: [Redacted]
 Data: [Redacted]

Guião para o texto narrativo – Estória nas cartas

Para a realização desta atividade terás de fazer um texto com o máximo de 15 linhas, onde crias uma estória:

1) A tua narrativa tem de ter:

- **Título**
- **Introdução** (onde se apresenta a situação inicial da história, os personagens, o tempo e o espaço)
- **Desenvolvimento** (onde se desenrolam as situações, os conflitos)
- **Conclusão** (resolução dos acontecimentos)

1.1

Título: o momento nessa assembleia

Personagem (que saiu nas cartas): uma st

Personagens inventadas por ti: o outro da st

Objeto (que saiu nas cartas): estudo

Local/espaco (que saiu nas cartas): hora de dormir

Organização do trabalho a pares

Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par)	O que vou fazer (elemento 2 do par)
medir no tab	dego
olhar e pensar	olha
organizar	tab

Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

Revisão de trabalhos, após terminado:

1. Releiam o texto que escreveram e verifiquem os aspetos apresentados

	Sim	Não
Utilizaste adjetivos e outras expressões para caracterizares as personagens, objetos e o local?		X
Tiveste dificuldade em escolher os vários elementos da história?		X
Tiveste dificuldades em realizar esta atividade?	X	

2. Como avaliamos o nosso trabalho em parceria:

2.1 Escutámos as opiniões e as ideias de cada um.
 Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☒ nunca ☒

2.2 Ambos contribuímos com ideias e opiniões.
 Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☒ nunca ☐

2.3 Discutimos os nossos pontos de vista.
 Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☒

2.4 Expressámos os nossos desacordos de forma educada.
 Sempre ☐ às vezes ☒ raramente ☐ nunca ☐

2.5 Partilhámos as responsabilidades.
 Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

Apêndice 9- “História nas cartas” Texto criado pelo par C e A

A montanha russa assombrada

Era uma vez, uma menina chamada Yara que um dia ouviu a bater á porta. Ela abriu a porta e viu uns óculos. Agarrou os óculos e colocou na cara, e conseguiu ver um esqueleto a correr. A Yara correu atrás dele, e lhe seguiu ate à montanha russa, onde estava lá muitas teias de aranha e corpos cortados ao meio e uma bruxa a

Apêndice 10- Guião orientador da tarefa “História nas cartas” par AR e MR

Nome: [assinatura]
Data: 18/12/19

Guião para o texto narrativo - História nas cartas
Para a realização desta atividade terás de fazer um texto com o máximo de 15 linhas, onde crias uma história:

1) A tua narrativa tem de ter:

- **Título**
- **Introdução** (onde se apresenta a situação inicial da história, os personagens, o tempo e o espaço)
- **Desenvolvimento** (onde se desenrolam as situações, os conflitos)
- **Conclusão** (resolução dos acontecimentos)

1.1 Introdução
Título: Personagens de Lisboa
Personagem (que saiu nas cartas): Bealhinho da Alfama
Personagens inventadas por ti: [assinatura]
Objeto (que saiu nas cartas): cartas
Local/espço (que saiu nas cartas): rua de Lisboa

Organização do trabalho a pares
Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par)	O que vou fazer (elemento 2 do par)
<u>Introdução e desenvolvimento</u>	<u>Conclusão e revisão</u>

Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

[assinatura]

Revisão do trabalho, após terminado:

1. Releiam o texto que escreveram e verifiquem os aspetos apresentados

	Sim	Não
Utilizaste adjetivos e outras expressões para caracterizares os personagens, objetos e o local?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiveste dificuldade em escolher os vários elementos da história?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tiveste dificuldades em realizar esta atividade?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Como avaliamos o nosso trabalho em parceria:

2.1 Escutámos as opiniões e as ideias de cada um.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.2 Ambos contribuímos com ideias e opiniões.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.3 Discutimos os nossos pontos de vista.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.4 Expressámos os nossos desacordos de forma educada.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.5 Partilhámos as responsabilidades.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

Apêndice 11- “História nas cartas” Texto criado pelo par AR e MR

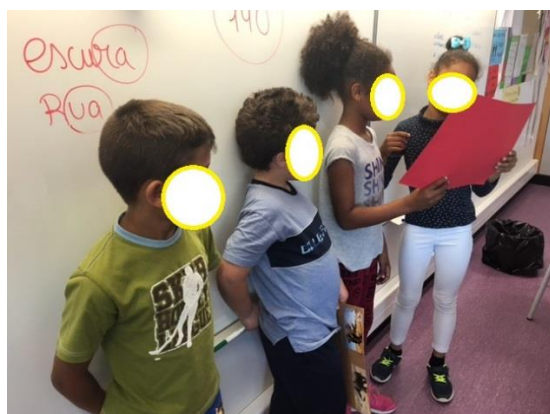
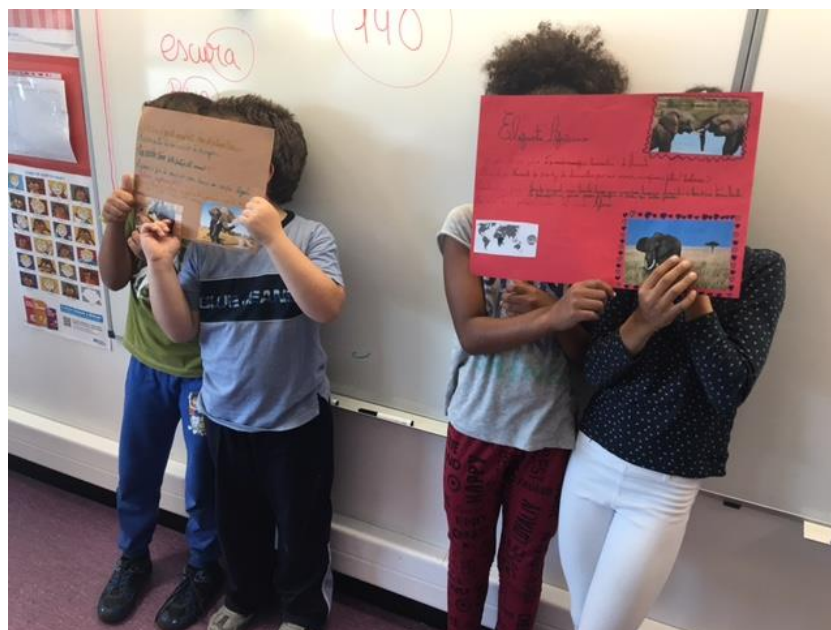
Teatro “A Branca de neve”

Era uma vez, uma coelhinha chamada Olga e uma gata chamada Vera que não gostava nada da coelhinha Olga.

Um dia o Rei Tigre decidiu fazer um teatro. Ele chamou a gata Vera para fazer de Rainha Má, também chamou a coelhinha Olga para fazer o papel de Branca de Neve, ainda chamaram mais três pessoas. Quando foi o ensaio e a gata Vera estava em frente do espelho a perguntar espelho meu, espelho meu há alguém mais bonita do que eu? A coelhinha tropeçou e caiu em cima da gata Vera.

Num outro dia foi a gata Vera que entornou um sumo por cima da coelhinha Olga. Elas não se davam nada bem e por isso não conseguiam ensaiar o teatro. Houve um dia que o Rei Tigre mostrou-lhes um vídeo, sobre a importância da amizade e a partir desse dia elas perceberam. Os ensaios continuaram sem mais avarias e o teatro foi um espetáculo, todos adoraram.

Apêndice 12- Trabalho de Projeto, grupo C, OL, LU, FA (fotografias)



Apêndice 13- Guião orientador do Trabalho de Projeto, grupo C, OL, LU, FA

Nomes: _____
Data: 2/3/12

Guião orientador – Trabalho de Projeto
Animais em Vias de Extinção

1. O primeiro passo para este trabalho é ler as informações que vos foi entregue sobre o vosso animal.
É importante que à medida que forem lendo sublinhem e escrevam as informações descritas na tabela abaixo.

- Informações gerais sobre o animal:	
✓ Grupo a que pertence	mamíferos
✓ Alimentação	herbívoros, ração e feno
✓ Características físicas (corpo coberto de pelos, penas etc...)	leão
✓ Em que locais podemos encontrar este animal (países)	África
- Porque é que este animal está em vias de extinção? (causas)	
Perda de habitat de vida	
-Que medidas tomar para proteger este animal?	
Criar reservas e parques nacionais com leis de proteção	
-Outras informações que considerem importantes.	
A extinção de um animal pode levar a consequências graves para o equilíbrio da natureza	

2. Com base nos dados recolhidos e devidamente registados elaborem uma apresentação, em *power point*, onde conste os pontos referidos acima.

Boleto de 400 euros de multa, o deficiente pode ser acusado de roubo (desqualificação) e a multa pode ser aumentada para 500 euros se a multa não for paga.

3. Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do grupo)	O que vou fazer (elemento 2 do grupo)
John Larissa e Samuel	João Ana e Bruno
O que vou fazer (elemento 3 do grupo)	O que vou fazer (elemento 4 do grupo)
Luís	Patrícia

4. Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

Trabalharemos em grupo e apresentaremos o trabalho em 10 minutos.

5. Como avaliamos o nosso trabalho em grupo.

5.1. Escutámos as opiniões e as ideias de todos.
Sempre ☐ às vezes ☒ raramente ☐ nunca ☐

5.2. Todos contribuímos com ideias e opiniões.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

5.3. Discutimos os nossos pontos de vista.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

5.4. Expressámos os nossos desacordos de forma educada.
Sempre ☐ às vezes ☒ raramente ☐ nunca ☐

5.5. Partilhámos as responsabilidades.
Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

5.6. Gostamos de fazer este projeto.
Sim ☒ Não ☐

5.7. Conseguimos descobrir coisas novas?
Sim ☒ Não ☐

Apêndice 14- Guião orientador do Trabalho de Projeto, grupo: MR, MA, AR, P

Nomes: _____
Data: 21/5/2019

Guião orientador – Trabalho de Projeto
Animais em Vias de Extinção

1. O primeiro passo para este trabalho é ler as informações que vos foi entregue sobre o vosso animal.
É importante que à medida que forem lendo sublinhem e escrevam as informações descritas na tabela abaixo.

<p>- Informações gerais sobre o animal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo a que pertence ✓ Alimentação ✓ Características físicas (corpo coberto de pelos, penas etc...) ✓ Em que locais podemos encontrar este animal (países) 	<p>grupo de aves folha de qualificação Chama-se a este animal figura o seu nome e a seu local de origem e a seu local de destino</p>
<p>- Porque é que este animal está em vias de extinção? (causas)</p>	<p>Porque tem poucos casos</p>
<p>-Que medidas tomar para proteger este animal?</p>	<p>deveríamos criar mais casas para estes animais e deixar a população de animais</p>
<p>-Outras informações que considerem importantes.</p>	<p>estes animais são muito raros e estão em vias de extinção. São muito difíceis de encontrar e muito caros. São muito difíceis de cuidar e muito difíceis de manter.</p>

2. Com base nos dados recolhidos e devidamente registados elaborem uma apresentação, em power point, onde conste os pontos referidos acima.

<p>O que vou fazer (elemento 1 do grupo)</p> <p>sublinhar, escrever e ler</p>	<p>O que vou fazer (elemento 2 do grupo)</p> <p>sublinhar, escrever e ler</p>
<p>O que vou fazer (elemento 3 do grupo)</p> <p>sublinhar, escrever e ler</p>	<p>O que vou fazer (elemento 4 do grupo)</p> <p>sublinhar, escrever e ler</p>

4. Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

Uma pessoa a falar e a outra a fazer as perguntas e a outra a fazer as respostas.

5. Como avaliamos o nosso trabalho em grupo.

5.1. Escutámos as opiniões e as ideias de todos.

Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

5.2. Todos contribuímos com ideias e opiniões.

Sempre ☐ às vezes ☒ raramente ☐ nunca

5.3. Discutimos os nossos pontos de vista.

Sempre ☐ às vezes ☒ raramente ☐ nunca

5.4. Expressámos os nossos desacordos de forma educada.

Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

5.5. Partilhámos as responsabilidades.

Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

5.6. Gostamos de fazer este projeto.

Sim ☒ Não ☐

5.7. Conseguimos descobrir coisas novas?

Sim ☒ Não ☐

Apêndice 15- Trabalho de Projeto, grupo MR, MA, AR, P

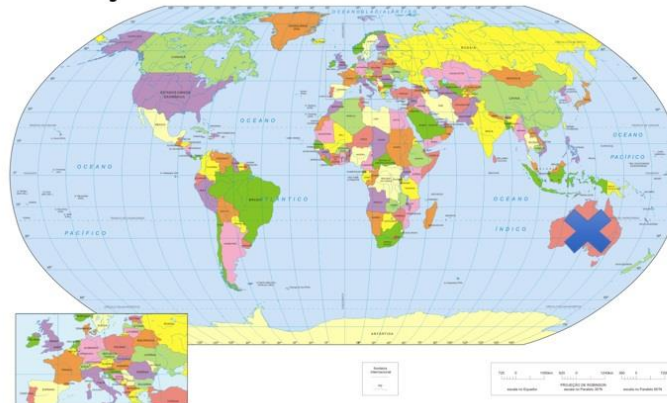
Animal em vias de extinção: KOALA



Trabalho realizado por :

[Handwritten signature]

Localização



Características do koala

- O koala tem a cabeça pequena, o focinho curto e os olhos separados . O nariz é grosso e achatado.
- É um animal mamífero
- Alimenta-se de eucalipto
- São herbívoros

Porque é que este animal está em vias de extinção?






- Porque têm doenças como a infecção bacteriana e a *pneumoniae* e também é causada pelos lenhadores, que devastam grandes áreas de florestas para aproveitamento da madeira, e os cães de caça que com muita facilidade os apanham enquanto mudam de árvores.
- Portanto os koalas vivem em estado selvagem, mas a sua população continua a descer por perda de habitat e devido à doença causada pela clamídia e pelos atropelamentos.

Quais as medidas tomadas para ajudar estes animais?

- As medidas são propostas pelo ministério do ambiente australiano, mas estas estão a gerar alguma discussão.
- Está a ser investigada uma vacina para prevenir a doença, que se supõe ter sido introduzida por uma ovelha trazida pelos primeiros colonos europeus e se propagou rapidamente nos últimos 200 anos entre os koalas.






Apêndice 16- Tabela “Que parte da planta comemos?” par C e A

Que parte das plantas comemos?

Plantas	Parte comestível					
	Raiz	Fruto	folha	flor	semente	caule
alface 			X			
Laranja-lima 		X				
Grão 					X	
Nabo 	X		X			
Cebola 			X			X

Apêndice 17- Tabela “Que parte da planta comemos?” par AR e MR

Que parte das plantas comemos?

Plantas	Parte comestível					
	Raiz	Fruto	folha	flor	semente	caule
alface 			X			
Laranja-lima 		X				
Grão 					X	
Nabo 	X		X			
Cebola 			X			X